Convergencias y divergencias:

hacia educaciones y desarrollos "otros"

Autores
Adolfo Albán
Helio Gallardo
Andrea Neira
Eduardo Restrepo
Catherine Walsh

Editoras
Tatiana Gutiérrez
Andrea Neira

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Colección Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana

Convergencias y divergencias:

hacia educaciones y desarrollos "otros"

Presidente del Consejo de Fundadores
P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Rector General
P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica
Marelen Castillo Torres

Rector Sede Principal
Jefferson Enrique Arias Gómez

Directora General de Investigaciones
Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Académica Sede Principal
Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal
P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Coordinadora General de Publicaciones
Rocío del Pilar Montoya Chacón

Directora Centro de Educación para el Desarrollo
Andrea Neira Cruz

Coordinadora de Publicaciones Sede Principal
Paula Liliana Santos Vargas

Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo “otros” / Tatiana Gutiérrez Alarcón ... (y otros 6). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017.

ISBN: 978-958-763-251-4
133 p. il.

1.Educación y Desarrollo -- Aspectos sociales 2. Inclusión social -- Enseñanza 3. Pedagogía -- Investigaciones i.Gutiérrez Alarcón, Tatiana (Editora) ii.Neira Cruz, Andrea (Editora) iii.Restrepo, Eduardoiv.Gallardo, Heliov.Walsh, Catherinevi.Albán, Alfonso

CDD: 370.112 C65c BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 88748

Archivo descargable en MARC a través del link:http://tinyurl.com/bib88748

Colección Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana
Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos “otros”

Editoras
Tatiana Gutiérrez Alarcón
Andrea Neira Cruz

Autor (es)
Adolfo Albán Achinte
Helio Gallardo Martínez
Andrea Neira Cruz
Eduardo Restrepo
Catherine Walsh

Corrección de estilo
Felipe Chavarro

Diseño y diagramación
Sandra Milena Rodríguez Ríos

Impresión
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S - Xpress Kimpres

Impreso en Colombia – Printed in Colombia
Primera edición: noviembre 2017
300 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Calle 81 B No. 72 B - 70
Bogotá D.C. - Colombia
2017

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, editores y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Tabla de contenido

Introducción
Tatiana Gutiérrez Alarcón 9

Imaginar el fin del desarrollo sin las garantías de radicales otredades
Eduardo Restrepo 19

Pensar la educación Latinoamericana. Desarrollo y desafíos del sujeto popular
Helio Gallardo Martínez 41

Pedagogías Decoloniales
Conversación con Catherine Walsh 55

La pedagogía de la corridez: un canto a la escuetería
Adolfo Albán Achinte 79

Educación para la transición. Imaginando una educación *más allá* del desarrollo
Andrea Neira Cruz 101

Sobre los autores y las autoras 133

Introducción

I.

Para dar cuenta de los debates, reflexiones e intercambios que constituyen este libro, se hace necesario aludir a la cuestión de haberlos convocado bajo el título "Hacia educaciones y desarrollos otros", así como situarlos como un aporte en la configuración permanente e incluso antinómica de una perspectiva latinoamericana de educación para el desarrollo. Atendiendo a estas consideraciones, hemos de enmarcarlo en la vía de proponer formas de pensamiento disidentes con respecto a las lógicas dominantes, desde donde se gesten prácticas hacia desarrollos plurales y diversos como posibilidades de ruptura a la evocación imaginada de una singularidad latinoamericana.

Y es que no cabe duda de que América Latina es un mapa diverso y en convulsión. Aunque este podría ser un axioma que subyace a su propia génesis, el sentido que cobra en este momento de la historia, está referido a lo que dentro del debate teórico latinoamericano se ha venido

denominando el "fin de un ciclo", que marcaría un punto de quiebre, por medio de transformaciones políticas, económicas y culturales, en la relación de fuerzas y en la hegemonía de los gobiernos progresistas de la región —lo que no quiere decir de ninguna manera que se hayan constituido en un bloque homogéneo— que dieron continuidad y profundizaron el dogma "doradista" (Zavaleta, 1967) fundamentado en los clásicos modelos depredadores de despojo y acumulación por desposesión a través de los cuales se ha garantizado la expansión de la minería a nivel global. Los impactos ambientales, sociales y culturales, aunados a la conflictividad dentro de los territorios y las comunidades en las que tiene lugar este proyecto extractivista, constituyen el campo desde el que han venido emergiendo lecturas contemporáneas dentro del pensamiento crítico latinoamericano, en muchas ocasiones avivadas por el calor de las luchas sociales y como resultado del actual escenario político.

Es así como el balance después de este "ciclo progresista" pone el acento en la puesta en marcha de una gobernabilidad neoliberal, que en lo esencial mantuvo una estructura económica heredada colonial y sustentada en la lógica de un modelo extractivo-exportador de minerales, metales, hidrocarburos y productos ligados al agronegocio. Durante el periodo de precios altos de estas materias primas, la maximización alcanzada de esta renta extractivista hizo posible elevar el presupuesto público para financiar múltiples iniciativas y programas de bienestar y redistribución social; empero, ante la reducción de precios se limitaron los ingresos y la liquidez, y en este contexto económico actual lo que otrora fue una oportunidad ahora se convierte en una amenaza visible: convertirnos en rehenes del mercado mundial e inevitablemente ahondar en las desigualdades sociales.

Admitiendo que no es el propósito dar cuenta de una comprensión en clave histórica de este fenómeno, pero tomando como punto de partida la naturaleza ambivalente de este capitalismo progresista que refuerza modelos de desarrollo asociados al crecimiento económico, la mercantilización de la naturaleza y el protagonismo de las corporaciones

como motor de la economía globalizada a la vez que encubre los conflictos sociales suscitados en los territorios entre las empresas mineras y las comunidades, cobra valor el llamado a las divergencias y convergencias en los debates y perspectivas sobre estas realidades ancladas a la problematización del desarrollo y al conocimiento sobre este, que se construyen en el proceso educativo.

El desarrollo como discurso de poder desde lo planteado por Escobar (1998) y el carácter irresistible del extractivismo según lo elaborado por Svampa y Viale (2014), desde donde se evidencia el patrón de dominación de la dimensión político-económica colonial, configuran ejes para el cuestionamiento a la renovada forma del desarrollo extractivista, que basado en la sobreexplotación, la lógica de enclave en contraste con la expansión de las fronteras del capital, los efectos de reprimarización de las economías y la producción de discursividades derivadas de narrativas ecologistas que prometen su sustentabilidad —y que aunque vaciadas del sentido real de defensa de la vida son lo suficientemente convincentes para sostener la relación de poder entre las grandes corporaciones responsables de los megaproyectos de extracción y las economías periféricas latinoamericanas—, reactualiza la tensión en la relación entre el ser humano y la naturaleza desde una ética antropocéntrica, que está en la base de la ontología dualista (occidental) en la que se instala como absoluto el control de la naturaleza como condición para garantizar la existencia. Este ejercicio de poder y dominio ha organizado las nociones sobre la vida misma, y por esa vía, el proceso de construcción de un conocimiento jerarquizante, racional, objetivo y androcéntrico.

Uno de los terrenos para la desestabilización de este paradigma supone una lectura crítica de la educación, a partir de concebirla como un acto político, intencional y no neutral; en la vía de las formulaciones propuestas por Paulo Freire, una educación liberadora, emancipadora y, desde una perspectiva decolonial, como punto de inflexión que supere los márgenes del poder derivados de esa lógica dualista-antropocéntrica. De ahí que se exponga más bien como una acción-educativa desde las

múltiples expresiones pedagógicas que concomitan a su proyecto, una praxis de orientación no hegemónica traducida en prácticas pedagógicas que, respondiendo a su contexto propongan, un proyecto político, ético y epistémico alternativo.

Estas son las cuestiones que modulan la multiplicidad de lugares que se enuncian en esta compilación, pero también, a partir de las cuales se proponen interceptaciones por la vía de los movimientos sociales, las experiencias organizativas y las prácticas colectivas de las poblaciones, que entran en la relación de fuerzas desde las diversas orillas donde se resiste a estos proyectos extractivos y se movilizan o conducen formas otras de habitar el desarrollo e incluso de pensar en su ruptura, alternativas que produzcan un viraje de esa ética antropocéntrica a propuestas de escenarios para la transición y la producción de otras relacionalidades sociales y con la naturaleza.

II.

Este modelo de desarrollo extractivista minero-energético y de agronegocio en nuestro país, a partir del que se despliegan las más variadas formas de explotación y producción de bienes primarios con tecnologías altamente destructoras de los ecosistemas, acompañado de una histórica concentración de la tierra y de uno de los desplazamientos violentos de la población rural o semirrural más cruentos del continente, hace necesaria la comprensión y denuncia del capitalismo como sistema económico y político que genera desigualdad y explotación socio-ambiental, es decir, poner en el centro de la discusión el problema del desarrollo y proponer giros situados en contexto hacia sus alternativas.

De ahí que el Centro de Educación para el Desarrollo sede principal de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO —en adelante CED— haya asumido desde su nominación el núcleo problémico del desarrollo, para deconstruirlo y reconcebirlo entendiendo su articulación estructural con las diversas formas de dominación colonial y lo que implican estas discusiones en la vía de proponer procesos educativos desestabilizantes, insertados dentro del esquema

tradicional universitario. La perspectiva latinoamericana ha emergido como respuesta y cuestionamiento epistémico, ético, político y cultural de las formas mismas de comprender las prácticas y los contenidos de la educación y del desarrollo en el tradicional enfoque de la Educación para el Desarrollo (EpD), como lo ha expresado Arturo Orrego, investigador del CED. De ahí que, sobre la base de este marco de enunciación contextualizado en América Latina, los procesos de intervención (educativos, investigativos y de proyección social) están necesariamente sustentados en una educación sobre el desarrollo y para las alternativas al desarrollo, tal y como lo propone Andrea Neira, directora del centro.

En esa medida, la perspectiva latinoamericana de la EpD nos conduce hacia la construcción de comprensiones situadas de las realidades que viven las diferentes comunidades en la ciudad de Bogotá, con las que interactuamos tanto docentes como estudiantes, constituyéndose en espacios vinculantes en los que se interpelan las jerarquías en la construcción del conocimiento que las academias occidentales se han empeñado en mantener. En esa medida, el conocimiento tiene lugar a partir de la construcción de puentes y diálogos entre las diferentes expresiones de la academia, los intelectuales y las organizaciones sociales y comunitarias.

El evento "académico" que reunió estas voces y se realizó en el 2015 hizo un llamado que propiciaría diálogos e intercambios en torno a este tema: *las educaciones y desarrollos otros*, reconociendo las divergencias y construyendo las convergencias desde el pensamiento y la acción, para contribuir a los debates sobre las críticas al desarrollo y sumar a las diversas formas de resistencia que se vienen gestando en contra de la embestida depredadora del capitalismo globalizado actual. Pero también nos pone en la dirección de enunciar esta perspectiva latinoamericana de la Educación para el Desarrollo como una apuesta que intenta resquebrajar la hegemonía de los modos de vida asociados al consumo desmedido y plantear puntas de lanza hacia la construcción de perspectivas otras y diversas para vivir.

III.

Este libro surge con la intención de recoger las exposiciones centrales de este evento en dos núcleos del programa propuestos para la discusión: los retos y desafíos de pensar los desarrollos y las educaciones "otras" y la configuración de sujetos críticos transformadores que asuman acciones concretas tendientes a hacerlos posibles. Los investigadores e intelectuales que contribuyeron con este debate nos ofrecen sus perspectivas desde sus propios lugares y enunciaciones.

Es así como a esta invitación responde Eduardo Restrepo hace un llamado de atención para *Imaginar el fin del desarrollo sin las garantías de radicales otredades*, reconociendo la urgencia de interrumpir el desarrollo sin caer en los "facilismos" de asimilar estas críticas con la construcción de una otredad radical; de ahí que nos inste a desotrerizar la diferencia, al mismo tiempo que a heterogeneizar las nociones de "nosotros" como condición para potenciar una crítica al desarrollo que logre desestabilizar el urdimbre de relaciones de poder que subyace a esas apelaciones a otredades y exterioridades absolutas. Así, nos confronta ante la tendencia a crear lugares-sujetos privilegiados y autorizados para cuestionar el desarrollo, dejando por fuera a aquellos que no responden a estas categorizaciones y socavando las posibilidades de articular alternativas al desarrollo de múltiples maneras. En esta intervención, Eduardo Restrepo despliega su capacidad para reflexionar de forma creativa e incomodar a la audiencia, en la vía de ampliar el espectro de análisis sobre los múltiples horizontes de existencia y de experiencia del desarrollo que tienen las poblaciones, así como sus prácticas y efectos cambiantes y contradictorios, con el ánimo de vislumbrar las esencializaciones, desmantelar las relaciones de dominación y detonar desde la heterogeneidad su eficacia aglutinante y de reproducción.

Helio Gallardo nos expone algunas polemizaciones a propósito de la convocatoria para situar el giro hacia las convergencias y divergencias, en dos sentidos, desde *Pensar la educación latinoamericana y revisar los desarrollos y desafíos del sujeto popular*, no sin antes

advertirnos que la especie humana y concretamente las sociedades en América Latina difícilmente pueden ponerse en lugares comunes para diferenciarse o coincidir. Por el contrario, la mayor parte de las veces se sitúan en lugares de una contienda feroz, lo que marca distancias irreconciliables, como lo ejemplifican procesos de paz tan complejos como el colombiano. De ahí que lance una crítica radical al aula escolar identificando sus principios sistémicos de dominación, desde los que se frustra la producción de humanidad, tarea políticamente indeclinable, a su vez que interpela las prácticas educativas populares por cuanto estando provistas de un carácter liberador del *ethos* desarrollista se han constituido en experiencias que no han logrado generar efectivos enraizamientos culturales para hacer viable una alternativa. Por el contrario, se profundiza la imagen de la extrema vulnerabilidad, los lugares de la eliminabilidad necesaria ante los que se materializan distancias y diferencias que se transforman en discriminaciones y que implican formas extremas de soledad y muerte. Una vez puesto este panorama, nos dice de la necesidad de una articulación constructiva entre otros, entre divergentes, desde la movilización y organización de mayorías no homogéneas, y de la urgencia político-cultural de sentir, discernir e imaginar "otros desarrollos a los que concurran otras educaciones".

Catherine Walsh entabla una conversación íntima y profunda con Pilar Cuevas, su compañera y amiga en la formación y en la militancia, sobre *Pedagogías decoloniales*, para poner a circular la vivencia de su pensar crítico y el anclaje con su ser, sentir, conocer, percibir, hacer y vivir en relación, de otras maneras y lugares a partir de los que se desafía la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. Narra lo que ha sido asumir una posición crítica, política, no en abstracto sino desde la lucha en la calle, y cómo su vínculo con la fuerza de la pedagogía, en la que ha caminado y se ha transformado, la llevó a reflexionar y actuar desde la rebeldía como praxis, concibiendo la metodología como insurgencia político-epistémica y entretejiendo las resistencias en el cuerpo y en

la acción. Y en ese tono, nos presenta la relación y la diferencia entre Paulo Freire y Frantz Fanon, entre la pedagogía crítica en la que creció y las pedagogías que asumen una perspectiva decolonial, en las que viene siendo la primera enraizada en un paradigma antropocéntrico, marxista y occidental; las segundas concebidas a la inversa como una acción, la de pedagogizar lo decolonial. Nos señala entonces la necesidad de desaprender y de reaprender, y que la pedagogía crítica instalada dentro de la modernidad misma ya no es suficiente; que se requiere pensar en los bordes, en los márgenes de la modernidad, pedagogizar desde distintas acciones y resistir, transgredir, insurgir o resurgir, derrumbar, cimarroniar, agrietar, escuchar, palabrandar, sembrar, cultivar, construir, aterrizar, sentipensar, convivir y (re)existir tanto en contra como a pesar de la colonialidad.

Adolfo Albán nos presenta una experiencia que concreta esa propuesta de pedagogizar desde la (re)existencia, en el valle del río Patía al sur del departamento del Cauca. Se trata de *La pedagogía de la corridez: un canto a la escuetería*, que tiene lugar en la Institución Educativa Dos Ríos de la comunidad de Galíndez, en donde la Maestra Maria Dolores Gruesso "Lola", junto al equipo de MEPT-C (maestros -estudiantes–padres de familia y técnico administrativo), enfrentan los cánones del sistema educativo tradicional para educar desde los bordes, restituyendo formas de representación que afirman la diversidad étnica y sociocultural local, franqueando el enclaustramiento de las aulas de clase como el espacio único y legítimo en el que reside el conocimiento y revalorando otras formas de saber asociadas a la cotidianidad, la creatividad, la alegría, la sencillez y la solidaridad. Adolfo Albán, con la misma avidez que expresa máximas como "vivir es un acto político", nos relata este proceso pedagógico continuo de educar para la vida en relación con el contexto vital próximo, pertinente culturalmente y a partir del cual es posible potenciar la imaginación para enfrentar las dificultades y proponer alternativas.

Andrea Neira nos plantea una *Educación para la transición. Por una educación más allá del desarrollo*, desde donde nos ofrece una lectura al contexto latinoamericano en el escenario político y económico,

sin dejar de atender los efectos en los ámbitos social y cultural y proponiéndonos de entrada una cuestión que resulta central para comprender el llamado a abonar el camino hacia educaciones y desarrollo otros: ¿qué papel juegan los procesos educativos para cuestionar el desarrollo e intervenir en la realidad política y económica de nuestros países en América Latina? Para asumirla se vale de la experiencia de este centro ubicado en el corazón de la universidad, convocante de este espacio y al que ya se ha hecho mención, que ha venido construyendo una propuesta educativa para historizar y contextualizar el desarrollo, comprender las condiciones de surgimiento, efectos, estrategias y tecnologías para su reproducción y el despliegue sobre la base de la diferenciación radical y una correlativa jerarquización-negación de eso otro; pero también en la vía de encontrar alternativas al desarrollo que se produzcan en contexto, movilizando transiciones en las formas de intervenir (pensar-hacer) dentro de las múltiples y singulares realidades de las comunidades urbanas.

A partir de estas elaboraciones, este libro se constituye en una apuesta por explorar colectivamente modos *otros*, diversos, plurales, complejos, de habitar el desarrollo y de desmantelarlo desde adentro y hacia afuera en favor de la vida. Pero también recoge valiosas contribuciones a la tarea de seguir dotando de sentido este proyecto de pensamiento-acción que ha implicado darle un giro al enfoque de la Educación para el Desarrollo y proyectar los desafíos de asumir los debates en torno a la educación y al desarrollo en perspectiva latinoamericana, anclados al agenciamiento de procesos educativos que abonen a las comprensiones sobre el desarrollo en escala global -local, sus estructuras y efectos, y que nos conduzcan en algún momento a descentrarlo, construyendo sentidos sociales en la búsqueda de ese "más allá" propio y por ende múltiple, plural y diverso.

Tatiana Gutiérrez Alarcón
Centro de Educación para el Desarrollo
UNIMINUTO S.P.

Referencias

Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo.* Bogotá: Norma.

Svampa, M., y Viale, E. (2014). *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Buenos Aires: Katz Editores.

Zavaleta, R. (1967). *Bolivia: el desarrollo de la conciencia nacional.* Montevideo: Diálogo.

IMAGINAR EL FIN DEL DESARROLLO SIN LAS GARANTÍAS DE RADICALES OTREDADES[1]

Eduardo Restrepo[2]

Para lo que menos debería estar un intelectual es para contentar a su audiencia: lo realmente decisivo es suscitar perplejidad, mostrarse contrario e incluso displicente.

Edward Said (1996, p. 31).

Introducción

Pocos términos tienen hoy tanta fuerza y centralidad como el del desarrollo. Para el grueso de las clases políticas el desarrollo sigue apareciendo como el referente y horizonte de sus intervenciones. En nombre del desarrollo los más disímiles gobiernos, programas y proyectos son desplegados, con la promesa de elevar el nivel de vida de las gentes. Un ejército de expertos y técnicos son frecuentemente movilizados en diferentes planos para diseñar, implementar y evaluar estos programas y proyectos. Con unos singulares vocabularios y

[1] Agradezco los comentarios y críticas de Eduardo Gudynas y Axel Rojas a un borrador de este artículo. Texto escrito con base en la presentación realizada en el 1er Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo. uniminuto, Bogotá, Colombia.

[2] Profesor asociado. Departamento de Estudios Culturales. Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: eduardoa.restrepo@gmail.com

protocolos estas intervenciones de expertos y técnicos en nombre del desarrollo involucran los más diversos ámbitos de la vida social, y suponen desde pocas semanas hasta décadas.

Pero el desarrollo no solo viene desde arriba y desde afuera impulsado por las clases políticas, expertos y técnicos, sino que también se ha articulado como demanda desde abajo y desde adentro por parte de sectores subalternizados. Uno de los productos más *sui generis* en las décadas de la imaginación desarrollista es el deseo por el desarrollo, el anhelo de "ser desarrollado". Sin lugar a duda, el desarrollo ha logrado interpelar a la imaginación y las afectividades de ciertos sectores poblacionales a nombre de quienes se despliega. De una imposición en nombre de la gente, el desarrollo ha pasado a ser una demanda *desde* la gente.

Ahora bien, esta capacidad de interpelación no es el resultado de que el desarrollo tenga un sentido inequívoco para todos. Al contrario, en la multiacentualidad de lo que se entiende por desarrollo se juega gran parte de su poder de galvanizar los más heterogéneos malestares, en su poder de capturar el deseo por el bienestar de disímiles sectores poblacionales.

Incluso desde el mismo discurso experto nada pareciera más ambiguo, nebuloso, inasible y cambiante que el desarrollo. Sus distintas adjetivaciones así parecieran indicarlo: desarrollo integral, desarrollo sustentable, desarrollo con perspectiva de género, desarrollo humano y social, etnodesarrollo, desarrollo participativo, desarrollo local, desarrollo a escala humana, entre muchos otros. Todas estas marcaciones son expresión de críticas a los diferentes modelos de desarrollo que se cuestionan y desaparecen para reaparecer con nuevos ropajes, prometiendo, ¡está vez sí!, los términos y la ruta adecuada. El juego entre una permanente reinvención y una providencial amnesia hace que los expertos y funcionarios del desarrollo estén prestos a predicar e implementar las "buenas nuevas" ... al menos por un tiempo,

mientras son reemplazadas por otras "nuevas" que serán defendidas en su momento entusiastamente por otros (o los mismos) expertos y funcionarios.

No todos, por supuesto, se pliegan ante el desarrollo. No son pocas las voces críticas y las movilizaciones sociales que encuentran muchos problemas en el desarrollo. Hay quienes consideran que desconoce las particularidades y aspiraciones reales de las poblaciones y lugares a los que se dirige. Otros centran su cuestionamiento en las concepciones mismas del desarrollo, en las que encuentran claras marcaciones eurocéntricas. Para otros, las prédicas del desarrollo simplemente no son viables ecológica o culturalmente. En las críticas más recientemente articuladas del buen vivir o el vivir bien (Gudynas, 2014a) se profundiza en los límites del crecimiento, del extractivismo y del antropocentrismo tanto como en las miserias de las promesas del desarrollo. Antes que bienestar, el desarrollo suele implicar la destrucción de los mundos naturales y culturales, la clausura de otros modos de existencia y de relacionamiento. De ahí que antes que plantear sus propuestas desde "desarrollos alternativos" (supuestamente más adecuados a las condiciones ambientales y culturales concretas, pero que un últimas siguen siendo capturados por la centralidad del desarrollo en la imaginación teórica y política), lo que se pone en juego en las elaboraciones del buen vivir o vivir bien son las alternativas al desarrollo (Gudynas, 2014b).

Aunque estoy de acuerdo con la urgencia de interrumpir el desarrollo, considero que debemos problematizar también el facilismo de aquellos cuestionamientos al desarrollo que se circunscriben a la apelación a otredades y exterioridades absolutas, algunas de las cuales suelen idealizarse o romantizarse. En este capítulo me detendré, entonces, en una de las limitaciones que, a mi manera de ver, pueden presentarse en *ciertas* críticas al desarrollo: la noción de diferencia como otredad radical con la que se opera y a la que se apela. Mi argumento consiste en que hay que desotrerizar la diferencia al mismo tiempo que heterogeneizar las nociones de "nosotros" si buscamos

catalizar las posibilidades analíticas y políticas de las críticas al desarrollo, si pretendemos desestabilizar los sutiles amarres de las relaciones de poder que nos constituyen.

Aunque pudiera haber citado múltiples textos y autores en los cuales encuentro esta limitación de apelar a otredades y exterioridades absolutas en sus críticas al desarrollo, en este artículo he preferido plantear mi argumento de una manera abstracta y algo caricaturizada como una estrategia de exposición y de provocación. En este artículo me interesa más introducir una molestia entre quienes tienen posicionamientos críticos sobre el desarrollo para potenciar sus imaginaciones y prácticas políticas que cuestionar a los predicadores y funcionarios del desarrollo. No es el campo de los estudios del desarrollo sino el de sus críticos el que busco interpelar con estas reflexiones.

Desarrollismo

Hace ya dos décadas que Arturo Escobar publicó su seminal libro *Encountering development: The Making and Unmaking of the Third World* [3]. Este libro fue un aporte fundamental a la crítica del desarrollo, ya que en vez de plantearse la pregunta por cómo mejorar el desarrollo para superar las dificultades que empíricamente se evidencian en su implementación, Escobar examina el desarrollo como una formación discursiva de la cual se derivan una serie de aparatos desarrollistas, unos objetos y posiciones de sujeto bien concretos. Antes que preguntarse por lo que no ha funcionado en el desarrollo para poder mejorarlo, la intervención de Escobar consiste en una historización de la emergencia de este. Esta historización evidencia los avatares de cómo hemos llegado a ser producidos por el discurso del desarrollo. Así, la estrategia política y analítica no es mejorar y profundizar el desarrollo

[3] Traducido al castellano en 1998 como *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Recientemente se ha publicado una nueva edición del libro, con un prefacio donde Escobar hace una mirada retrospectiva a su libro que lleva el título "La invención del desarrollo".

(como si esto fuese posible), sino interrumpir la naturalización con la que usualmente somos imaginados desde el desarrollo, evidenciar las narrativas y prácticas a partir de las cuales se ha desplegado todo un gobierno de otros y de sí en nombre del desarrollo.

En esta transformación de los contenidos del debate sobre el desarrollo Escobar seguía la inspiración de Michel Foucault y, más específicamente, de sus apropiaciones desde el giro discursivo (conocido también como postestructuralismo). Desde este enfoque se argumenta que el discurso constituye la realidad, aunque la realidad no sea solo discurso. Nuestra realidad entonces no es algo preexistente a lo que vendría a superponerse un discurso, sino que es constituida por este[4].

Escobar muestra cómo el discurso del desarrollo surge después de la Segunda Guerra Mundial. Antes no existía el desarrollo[5]. Era el progreso, que es bien diferente, lo que orientaba los imaginarios civilizacionales de los sectores gobernantes del mundo desde la Ilustración hasta la primera mitad del siglo xx. Progreso es distinto de desarrollo porque no está concebido en términos económicos, sino en términos filosóficos y morales. No es el discurso experto del economista ni la teoría de la modernización la que conforman la idea de progreso, sino el del filósofo, educador y erudito. Esto no quiere decir que el desarrollo apareció de un día para otro, como por arte de magia, ni que opera en una *tabula rasa,* sino que se ensambla y yuxtapone con regímenes discursivos previos como el del progreso[6].

[4] Desde Foucault, el discurso se considera como lo dicho (a diferencia del leguaje como posibilidad de decir), como un acontecimiento efectivamente producido (un evento), como una práctica (en sus materialidades). En un discurso emergen, se despliegan y dispersan determinadas posiciones de sujeto (que no son individuos), unos objetos (que no son cosas), unos conceptos (que no son palabras) y unas tácticas o luchas. Para profundizar sobre la noción de discurso en Foucault, ver su libro *Arqueología del saber*.

[5] Esta es una de las contribuciones de Escobar. que es más difícil de entender para quienes no están familiarizados con el postestructuralismo. Por supuesto que la palabra desarrollo se puede encontrar utilizada de distintas formas antes, e incluso algunos expertos hablaban ya de desarrollo en términos económicos, pero la formación discursiva y el aparato desarrollista se despliega solo después de la Segunda Guerra Mundial en el marco de la geopolítica de la Guerra Fría.

[6] La noción de "progreso" opera bajo un momento histórico muy diferente de la era del desarrollo. Para la elaboración de este contraste, ver Brigg (2002).

Aunque el desarrollo no alcanza ni un siglo de vida, son pocos los ámbitos de la vida social de amplios sectores del globo que no haya colonizado. Con una inusitada fuerza ha devenido central no solo la imaginación de expertos y políticos, sino también ha ocupado el deseo de gran parte de la población en el mundo. Gústenos o no, hoy el desarrollo ha devenido en el significante del bienestar, en un nebulosamente deseado horizonte del estar mejor. El desarrollo no es hoy solo impuesto desde arriba, sino que en muchas ocasiones es el término que aglutina y galvaniza ciertas demandas desde abajo. Los múltiples malestares y dificultades experimentados por las poblaciones son cada vez más interpretados por ellas como carencia de desarrollo, mientras que un futuro anhelado es condensado en torno al significante *desarrollo*.

Aunque Escobar no fue el único autor que en los años noventa abordó el desarrollo desde el giro discursivo[7], sus contribuciones hacen un particular énfasis en evidenciar cómo el Tercer Mundo es producto del desarrollo. La imaginación geopolítica de una distinción planetaria entre Primer, Segundo y Tercer Mundos es configurada en el régimen de verdad instaurado por el discurso y aparato desarrollista. En esta geografía imaginada es donde emerge el Tercer Mundo como el otro del desarrollo, como el lugar y las personas que devienen objeto de las prácticas y retóricas salvacionistas del desarrollo.

Tecnologías de otrerización y dominación colonial

Este libro de Escobar puede leerse, también, como una contribución a los análisis de las tecnologías políticas de la producción y administración de la diferencia como otredad radical. Su argumentación

[7] Otros importantes autores asociados a este giro discursivo del desarrollo son Timothy Mitchell (2002) y James Ferguson (1994). Frente a quienes no pueden dejar de pensar que el discurso es algo distinto de la realidad, no sobra insistir que el discurso del desarrollo no es simplemente una cuestión de palabras que serían inadecuadas a la realidad y que, por tanto, solo bastaría cambiar de vocabulario para transformar el mundo. Al contrario, la realidad está constituida y, en algunas dimensiones, es inseparable del discurso del desarrollo.

es que el Tercer Mundo es producido en negatividad, como falta y como falla a la espera de la salvación de los expertos y la institucionalidad del desarrollo. Es el desarrollismo, como régimen discursivo y aparato, el que produce al Tercer Mundo como geografía y ontología de la negatividad, de la ausencia, de un otro radical.

Escobar señala como uno de sus referentes teóricos el trabajo de Edward Said y su conocido libro *Orientalismo*. Said argumenta que el orientalismo debe ser entendido como un régimen discursivo que ha producido a Oriente y a los orientales en unas geografías y ontologías imaginadas de radicales otros de Occidente. No es que las gentes y lugares a los que se refiere el orientalismo sean solo ficción de la imaginación occidental, pues esos heterogéneos espacios y vidas han existido desde antes, por fuera y a pesar de tal imaginación. Lo que sucede es que la multiplicidad de estos lugares y gentes es aplanada por una densa red de narrativas literarias, imágenes artísticas y explicaciones científicas que las han producido a partir de una distinción ontológica radical con Occidente. Esta imaginación no solo es deseo de saber, sino también voluntad de dominación colonial. No es una exterioridad de los imperativos de la administración colonial, aunque tampoco una trascripción mecánica y directa de estos.

El orientalismo es un régimen discursivo e implica una dimensión epistémica, pero también una tecnología de dominación colonial cuyo efecto más inmediato es el conocimiento y sometimiento de Oriente y los orientales. Es en este sentido que debe ser entendido como una tecnología de otrerización que esencializa y estabiliza a Oriente y a los orientales a la mirada y voluntad de dominación occidental. El orientalismo tiene el efecto de orientalizar ciertas geografías y ontologías, que aparecen como un otro radical de Occidente. Por tanto, orientalismo es la expresión marcada del occidentalismo, dice más de quiénes lo enuncian que de los lugares y gentes que supuestamente son representados.

El desarrollismo es pensado por Escobar de manera análoga al orientalismo de Said:

> Una elaboración similar constituye el libro de Edward Said Orientalismo [...], un excelente estudio de la creación sistemática de "Oriente" por los discursos de los escritores, autoridades coloniales y académicos, entre otros. Según Said, este discurso se basa en una distinción ontológica entre occidente y oriente, por lo que el "Oriente" es esencializado y se le asigna un carácter homogéneo, de la misma manera en la que se supone que el "Tercer Mundo" tiene una naturaleza homogénea (a pesar de las enormes diferencias que presentan los países de Asia, África y América Latina que lo componen). Said también señala que para que este discurso del orientalismo tenga sentido depende más de la cultura que lo produce (los países "desarrollados") que de "Oriente" / "Tercer Mundo" en sí. De manera similar, podemos decir que el Tercer Mundo es "subdesarrollado" no solo porque se descubrió que así era, sino también porque, a través de este discurso del desarrollo, se hizo susceptible del subdesarrollo. En muchos sentidos, el discurso del desarrollo es más un signo de poder sobre el Tercer Mundo que una verdad sobre él. (Escobar, 1984-1985, pp. 397-398).

Mientras que Said nos permite entender cómo Oriente es producido por el orientalismo y no existe como tal fuera de este régimen de verdad, Escobar nos invita a pensar el Tercer Mundo como un producto del desarrollismo. Tanto orientalismo como desarrollismo se predican desde retóricas salvacionistas y civilizatorias donde Occidente o el Primer Mundo son los naturalizados horizontes de deseabilidad, al tiempo que Oriente y el Tercer Mundo emergen como su negatividad.

Desde un encuadre metodológico y teórico confluyente, en *The Invention of Africa* V.Y. Mudimbe (1988) evidencia cómo la idea de África puede ser examinada como una invención asociada a un régimen de verdad y las tecnologías de sometimiento coloniales. Antes que suponer la idea de África como un afuera o una anterioridad de la imaginación y voluntad de dominación colonial, Mudimbe evidencia cómo se constituye en densos tejidos de saber y de poder, de las fantasías y ansiedades de Europa y los europeos. Esto no significa, por

supuesto, que África se agote en estas representaciones y tecnologías de dominación, sino que no puede desligarse tan fácilmente de estas como algunas narrativas de puridad y otreridad parecieran sugerir, o por lo menos anhelar.

En lo que va perfilándose como una genealogía de las tecnologías de otrerización, los términos África y los africanos, así como Oriente y los orientales, o el Tercer Mundo y los tercermundistas, deben ser entendidos como efectos de una serie de políticas de representación y de cierta voluntad de dominación colonial desde donde se ha producido Europa. Más que una anterioridad o una exterioridad, Europa y Occidente son también un producto del sistema mundo que demanda el lugar de unos otros radicales que ameritan ser salvados, tutelados, civilizados... Este es precisamente el discurso nodal del colonialismo que ha sido examinado por Stuart Hall (2013 [1992]) en su texto "Occidente y el Resto".

Según Hall, la noción de "Occidente" ha operado como una estructura para el pensamiento, una serie de imágenes y representaciones, un modelo de comparación y unos criterios de evaluación. Así, se producen cierto tipo de conocimientos, actitudes y concepciones, con lo cual "[...] sentimientos positivos y negativos se agrupan (por ejemplo, "Occidente" = desarrollado = bueno = deseable o "no Occidental" = subdesarrollado = malo = indeseable)" (Hall, 2013 [1992], p.52). Occidente y el Resto son dos entidades co-constituidas: una no es anterioridad o pura exterioridad de la otra, sino que la producción histórica de "Occidente" /"Europa" debe entenderse como parte del mismo proceso que constituye las múltiples marcaciones de "El Resto" (Hall, 2013 [1992], p.53).

La identidad de Occidente, por tanto, es el resultado de configurar su alteridad radical: El Resto. No es simplemente el resultante de una referencia a procesos y características de los países europeos occidentales, sino también un sentido de la diferencia con respecto a otros mundos que se colapsan en su heterogeneidad en una gran

división o diferencia con respecto a Occidente. Por tanto, Occidente se configura en relación con El Resto que opera como exterioridad constitutiva en una lógica binaria que escinde el mundo en dos entidades irreductiblemente contrapuestas (Hall, 2013 [1992]).

En un análisis confluyente al de Hall, el antropólogo venezolano Fernando Coronil ha profundizado los argumentos de Said a partir de la noción de *occidentalismo*. Antes que la imagen invertida del orientalismo, el occidentalismo es entendido por Coronil (1998) como la condición de posibilidad del orientalismo, como el lado oculto y naturalizado desde el cual este es articulado. El occidentalismo no se refiere simplemente a la clasificación del mundo desde la dicotomía Occidente y no-Occidente, sino más bien a cómo las representaciones de las diferencias culturales producidas por Occidente se imbrican indisolublemente con las prácticas de su dominación mundial (Coronil, 1998, p. 131). Occidentalismo es, entonces, una estrategia de producción de la diferencia articulada en términos de una oposición entre un Occidente superior y un Otro subordinado. Occidentalismo es la producción de una diferencia radical asociada a las prácticas de dominación global de Occidente. En este sentido, Coronil se ha referido al Occidentalismo como "[...] al conjunto de prácticas representacionales que participan en la producción de concepciones del mundo las cuales (1) separan los componentes del mundo en unidades asiladas; (2) desligan historias relacionadas entre sí; (3) transforman la diferencia en jerarquía; (4) naturalizan dichas representaciones; y por lo tanto (5) intervienen, aunque inadvertidamente, en la reproducción de las relaciones asimétricas de poder existentes" (Coronil, 1998, pp. 131-132).

Mucho antes del posicionamiento del giro discursivo, el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla sustentó cómo el concepto de indio era un producto del colonialismo. Antes que unos rasgos biológicos o culturales compartidos, Bonfil Batalla argumenta que la categoría de indio denota una condición de colonizado y hace referencia a la condición colonial. La gran heterogeneidad de las poblaciones que habitaban lo que los europeos denominaron Indias Occidentales

fue aplanada categorialmente con la noción de indio, que naturalizaba el "error geográfico" de los europeos. Así "[...] la estructura de dominio colonial impuso un término diferencial para identificar y marcar al colonizado" (Bonfil Batalla, 1972, p. 111). Siguiendo esta línea de argumentación de Bonfil Batalla se puede plantear que la categorización social de "indio" emerge como una tecnología de otrerización en la imaginación y práctica de la dominación colonial.

Más recientemente, Alcida Ramos (2004) ha sugerido el concepto de "indígena hiper-real" para indicar la densidad histórica de la imaginación colonial que sigue operando en gran parte de las representaciones y performatividades de la indianidad. Así, en un momento y contexto determinado, hay una serie de expectativas, imágenes y constreñimientos de lo que es pensable o no como indígena. Estas representaciones de indianidad son expresión más de una sedimentada nostalgia colonial por unos "verdaderos" y "puros" otros que de lo que han sido o son esas poblaciones y geografías.

En un texto todavía más temprano que el de Bonfil Batalla, el martiniqués Frantz Fanon (1965) mostraba cómo el colonialismo no debe ser entendido solo como la imposición por la fuerza de una dominación sobre unos lugares y unas poblaciones, sino también como un denso proceso que produce, entre otros efectos, el sujeto colonial: tanto el colonizado como el colonizador. Las poblaciones colonizadas son violentamente interrumpidas por el proceso colonial en su memoria, en sus referentes sociales y sus formas de vida, para ser configuradas como un sujeto ontológicamente inadecuado e inferiorizado, un todavía -no-ser que, según las retóricas celebracionistas del colonizador, requieren de tutelaje para ser salvados de sí mismos. El racismo biológico se articula como el primer momento de esta abierta inferiorización de los colonizados. No obstante, con la complejización de la dominación colonial emerge el racismo cultural, donde la inadecuación del sujeto colonizado se desplaza de los entramados de su biología a la tozudez de sus comportamientos. Ambos racismos operan, sin

embargo, bajo la lógica de una radical otrerización e inferiorización de los colonizados. En el pensamiento colonial el negro encarna desde su "esquemata histórico-corporal" una marcación de la inadecuación con respecto a la humanidad y civilización que es encarnada por el blanco europeo. Nuevamente, en Fanon encontramos cómo el colonialismo opera desde una dicotómica e inconmensurable ontología de nosotros/ellos, de colonizadores/colonizados, de seres/seres en falta.

En suma, podremos concluir este aparte indicando que las tecnologías de otrerización producen a unas gentes y geografías como radicales otros. Como unos otros que no solo son absolutamente diferentes de un "nosotros", sino que se constituyen en un lugar de inferioridad del cual requieren ser salvados. Estas retóricas salvacionistas se han transformado a lo largo del tiempo e incluyen un amplio espectro que va desde el cielo (con la "verdadera" religión), pasando por el progreso o la civilización (con la secular Ilustración), hasta la más reciente retórica salvacionista del desarrollo propia del conocimiento experto (principalmente de economistas).

Oriental, africano, indio, negro, salvaje, subdesarrollado... han devenido en configuraciones de una serie de formaciones discursivas que los producen como antípodas de Occidente, la modernidad, la civilización, Europa, el desarrollo, el hombre blanco... La nostalgia colonial supone, entonces, un juego de frustraciones y fantasías de los colonizadores por contrastes transparentes, absolutos e inmanentes, por unos radicalmente otros que encarnen transparentes puridades y exterioridades[8]. Desde la nostalgia colonial la diferencia solo puede aparecer como otrerización, como otredad radical, en una dicotómica, inconmensurable, insalvable y monolítica oposición nosotros/ellos.

[8] Esta nostalgia colonial desde la que se despliegan las tecnologías de otrerización ha diferenciado entre dos tipos de otredad: la del salvaje-salvaje y la del buen salvaje. El salvaje-salvaje, encarnado en las figuras del caníbal, la aberración incestuosa o del sacrificio idolatra de seres humanos, fundamenta la certeza moral del proceso civilizacional que se suele imponerse con la violencia de unos medios en nombre de unos fines salvacionistas. Por su parte, el buen-salvaje es asociado a la inocencia infantilizada de un estadio de plenitud con la naturaleza y las relaciones sociales que ha sido perdido con la industrialización y la civilización.

Desotrerizando la diferencia

Sobre todo, en las últimas cuatro décadas se ha ido posicionando una serie de narrativas y estrategias políticas que buscan revertir las invisibilizaciones y estereotipaciones dominantes en torno a sujetos que han encarnado por antonomasia este lugar de otredad radical: las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Procesos de dignificación y valoración de las trayectorias y presencias de estas poblaciones han cuestionado el desprecio que, desde los discursos dominantes de la civilización, la modernidad y el desarrollo los han históricamente subalternizado.

Es en este marco que se han perfilado una serie de críticas a Occidente, a la modernidad y al desarrollo. En efecto, las retóricas celebracionistas de Occidente, de la modernidad y del desarrollo han sido puestas bajo escrutinio, con lo cual se ha evidenciado su marcado eurocentrismo, configurado por una serie de "universales noratlánticos" que fundan las geografías de la administración y las geografías de la imaginación (Trouillot, 2011). La arrogancia eurocéntrica que se imagina a sí misma encarnando lo universal empieza a fragmentarse, deja de estar más allá de cualquier examen y cuestionamiento[9]. Ante la impunidad epistémica y moral con la que a menudo se apelaba a lo universal o a la humanidad[10] para desplegar una serie de intervenciones sobre poblaciones en nombre de su salvación o bienestar, cada vez es más común la movilización del escepticismo y el cuestionamiento de los privilegios y relaciones de poder que estas intervenciones tienden a reproducir.

Muchas de estas críticas se han enunciado a partir de una noción de diferencia como otredad radical. Así, los pueblos indígenas y afrodescendientes son imaginados como exterioridades de Occidente,

[9] Los procesos de fractura de la arrogancia europea y los desentramientos de la Europa hiperreal como el significante maestro de la Historia y del Conocimiento tienen una larga trayectoria que incluye las criticas postmodernas, así como las iniciativas articuladas en torno a los estudios de la subalternidad, la teoría postcolonial y el giro decolonial.
[10] Esta apelación a la humanidad es a menudo glosada patriarcalmente como "Hombre".

la modernidad y el desarrollo, de forma parecida a como habían sido constituidos por las tecnologías de otrerización. Siguen siendo los otros de Occidente, la modernidad y el desarrollo, aunque ahora se ha cambiado el contenido de esta otredad radical como algo negativo y que debe ser suprimido hacia una valoración y afirmación. Desde esta perspectiva, indígenas y afrodescendientes ya no son el salvaje que requiere ser salvado de sí mismo por Occidente, la modernidad o el desarrollo, sino que aparecen como unas culturas tradicionales y espirituales, con racionalidades económicas y epistemologías otras, sabios protectores de la naturaleza, de la Madre Tierra. Se ha operado, entonces, una inversión de la valoración, pero manteniendo la relación dicotómica.

No pretendo cuestionar lo importante que ha sido este tipo de inversiones para la movilización política de sectores históricamente subalternizados. Tampoco desconozco relevancia de sus efectos desestabilizadores en ciertos contextos en relación con las arrogancias y argucias eurocéntricas. No obstante, considero que en aras de potenciar el filo analítico y político de la diferencia en los procesos y luchas de los sectores subalternizados cabe preguntarse por las limitaciones derivadas de operar desde la simple inversión de los términos manteniendo la lógica dicotómica propia de las tecnologías de otrerización.

Como vimos en el apartado anterior, las tecnologías de otrerización producen un tipo de diferencia privilegiado: la diferencia como otredad radical. Desde esta particular posición, diferencia es equivalente a otredad radical, no es pensable una diferencia que no suponga una antípoda del nosotros como mismidad. Solo unos sujetos o posiciones pueden encarnar tal otredad y, por supuesto, otros sujetos o posiciones siempre están en el lugar de la mismidad, del nosotros. Un esencializado y homogéneo otro como antípoda de un esencializado y homogéneo nosotros supone la sedimentación histórica de las tecnologías de otrerización de formaciones discursivas y de dominación como el orientalismo, el colonialismo y el desarrollismo. Como resultado de las tecnologías de otrerización, el mundo es constituido por

dos entidades monolíticas y radicalmente contrastantes: Occidente/no Occidente, modernos/no modernos, desarrollados/no desarrollados. En este tipo de mundo la diferencia solo puede ser otredad radical. Este mundo claramente dicotómico reproduce la nostalgia colonial de puridades en contraste.

Para potenciar las críticas a Occidente, a la modernidad y al desarrollo no es suficiente con una inversión que reproduce la dicotomía resultante de las tecnologías de otrerización. No basta con invertir las valoraciones de la otredad radical, ya que no solo se asume que esta existe como tal, sino que también se refuerza y reifica la existencia de Occidente, la modernidad o el desarrollo como un monolítico. Es toda la arquitectura esencializante de la otrerización la que urge desmantelar para potenciar novedosos esquemas de politización y de disputa.

Para trascender esta arquitectura escencializante de la otrerización es relevante señalar que no existe tal homogeneidad entre los que se quieren hacer aparecer como los otros radicales de Occidente, de la modernidad y del desarrollo. Hay grandes diferencias entre poblaciones posicionadas como indígenas: algunas habitan ciudades, otras en zonas rurales en las montañas o en las selvas; algunas han mantenido sus lenguas otras no; algunas son grandes conglomerados que pueden llegar a ser mayorías en regiones o países, mientras que otras están compuestas por un puñado de familias. Hay indígenas cosmopolitas que viajan por el mundo, mientras otros se circunscriben a unos cuantos lugares; unos tienen claros diacríticos de diferencia, mientras que los de otros solo algunos y sutiles. Igualmente sucede con los afrodescendientes, que pueden configurar distintivos nucleamientos como los rurales ribereños de la región del Pacífico colombiano hasta presencias más entramadas con otros sectores poblacionales en contextos urbanos como en el Caribe colombiano. No existe algo así como una cultura afrodescendiente o negra compartida por todos los individuos afro, así como las herencias e improntas de la diáspora africana no se circunscriben a gente negra, sino que han pasado a ser constitutiva de disimiles formas de las formaciones sociales regionales y nacionales.

Las distintas experiencias y posicionamientos asociados a las poblaciones posicionadas como indígenas o afrodescendientes, entonces, no están definidas por su exterioridad o puridad con respecto a eso que se imagina como Occidente, modernidad o desarrollo. Si se comparan estas poblaciones con otras campesinas o urbanas, tanto de sectores populares como de los sectores medios, los contrastes no pueden establecerse tan fácilmente. Las competencias tecnológicas, sociales y políticas de unos y otros no nos permiten establecer una línea, de un lado indígena y afrodescendientes y del otro lado poblaciones campesinas y urbanas. Nada de puridades ni exterioridades absolutas, como suele añorar la nostalgia colonial e imperial de unos radicalmente otros: heterogeneidades e impuridades son la constante, no la excepción. Lo que encontramos en los mundos realmente existentes de muchas poblaciones posicionadas como indígenas y afrodescendientes son dinámicos ensamblajes e imbricaciones de rasgos y racionalidades en horizontes de tradicionalidad, pero también provenientes de otras experiencias, algunas de las cuales se asocian claramente con eso que suele indicarse como Occidente, la modernidad y el desarrollo.

En sectores denominados como populares o campesinos también se encuentran diferencias sustanciales con respecto a lo que se imagina como Occidente, modernidad y desarrollo. Al igual que en poblaciones posicionadas como indígenas y afrodescendientes, entre estos sectores se pueden trazar importantes concepciones espiritualizadas de su existencia y cotidianidad, se pueden identificar importantes racionalidades económicas o prácticas espacializadas que no responden a las lógicas y expectativas asociadas a Occidente, la modernidad o el desarrollo. En muchos sentidos escapan, interrumpen y no encajan en ese supuesto nosotros homogéneo de la mismidad de Occidente, de la modernidad o del desarrollo. El hecho de que no sean posicionados como indígenas o afrodescendientes no los hace entonces pertenecer automática y tersamente a un monolítico Occidente, la modernidad y el desarrollo.

La diferencia, entonces, no es una otredad radical sino multiplicidad, gradaciones de diferencias antes que un gran contraste; no es tradicionalidad y ancestralidad sino heterogeneidad, impuridad

e interioridad. Es más adecuado pensar en diferencias en plural que en una gran diferencia como otredad radical en singular. Es más sugerente pensar en las múltiples positividades, yuxtaposiciones y contrariedades que en una esencial y monolítica antípoda de Occidente, la modernidad y el desarrollo. Este gesto de desotrerizar la diferencia abre la posibilidad de entender las diferencias como pluralidad y multiplicidad, desestabiliza las clausuras esencialistas de pensar desde una homogenizada (y a menudo idealizada) diferencia.

Heterogeneizando el nosotros

El correlato de la desotrerización de la diferencia es el de heterogeneizar la mismidad del nosotros. Si algunos pueden estar de acuerdo con la desotrerización de la diferencia, son más bien pocos los que pueden pensar a la modernidad, por ejemplo, no como una sino como múltiple. No obstante, eso es precisamente lo que en las últimas décadas vienen argumentando diversos autores (Eisenstadt, 2000; Inda, 2005; Grossberg, 2010). Antes que una modernidad, lo realmente existente son modernidades históricamente situadas articuladas desde unos ideales normativos de la Europa hiperreal (Chakrabarty, 2008). Muchas de estas modernidades, incluso, son modernidades desmentidas (Fischer, 2004). Para referir a una conocida expresión (Latour, 2007), no es tanto que no hayamos sido modernos, sino que la modernidad no es lo que dice ser (Trouillot, 2002)[11].

Un argumento análogo puede elaborarse para interrumpir la esencialización que a menudo refiere a Occidente o al desarrollo como una homogeneidad absoluta. Debido a su necesaria lugarización y situacionalidad, los Occidentes o los desarrollos realmente existentes son diversos histórica y geográficamente y, no en pocas ocasiones, pueden ser bien contradictorios. Mi argumento no es inscribir la pluralidad al plano de la expresión en el sentido de que cualquier realidad fenoménica es multiplicidad pero que, por debajo de esta heterogeneidad, más allá de las apariencias, se mantendría un núcleo duro, transcendental, algo

[11] Para una argumentación más detallada al respecto, ver Restrepo (2010).

así como una metafísica platónica, que garantizaría una unidad última de Occidente o del desarrollo. Suponer una identidad esencial y trascendente que sería garante de un homogéneo Occidente o el desarrollo es precisamente uno de los efectos de las tecnologías de otrerización.

Los occidentes realmente existentes se articulan, experimentan y despliegan de formas sustancialmente diferentes dependiendo de los variados momentos y contextos. Las élites parisinas o los sectores medios neoyorkinos no son occidentales de la misma manera que las clases populares en Barranquilla o en La Paz. Esto no significa, como en el relato historicista se pretende argumentar, que en algunos lugares y para algunas gentes Occidente no-es-todavía pero algún día lo será plenamente, mientras que para otros lugares y gentes lo ha sido desde hace tiempo. Además de interrumpir este relato historicista, es importante tener presente que no se "es" Occidente de la misma manera, los privilegios que suele suponer no son idénticos ni están al margen de disputas y subalternizaciones al interior de quienes han sido interpelados como occidentales.

En esta línea de argumentación, con una intensión polémica, uno pudiera preguntarse hasta dónde algunas poblaciones que son consideradas no occidentales o no europeas son de disímiles y sutiles maneras también Occidente o Europa. Si pensamos en Occidente y Europa no como un lugar físico, sino como una configuración hiperreal que por un juego de positividades y negatividades estructura prácticas, imaginaciones y relaciones sociales concretas, entonces sí se puede pensar que tales poblaciones son también occidentales y europeas, aunque lo sean de otra manera (como nos lo recuerda Trouillot para las sociedades negras del Caribe).

El desarrollo, por su parte, se ha caracterizado por sus cambiantes y contradictorias narrativas, así como por la variedad de sus prácticas y efectos. Las configuraciones del desarrollo no se perfilan como una simple y tersa homogeneidad. Al contrario, es la contrastante multiplicidad lo que parece encarnar el desarrollo. Los países y

gentes que son imaginados como desarrollados solo en el plano de la abstracción matematizada pueden ser realmente equiparables. Esta gran diferencia también se halla en los dispositivos y narrativas desarrollistas que suelen cambiar cada década de aglutinante articulador (integral, sostenible, con enfoque diferencial, a escala humana...), para no mencionar las más evidentes diferencias en los registros más concretos y locales en los que se despliegan sus inscripciones y efectos en las poblaciones a partir de disímiles programas y proyectos de desarrollo.

En suma, tampoco podemos asumir el nosotros esencializado derivado de las tecnologías de otrerización. Ese "nosotros" de Occidente, la modernidad o el desarrollo como una entidad homogénea y transparente, requiere ser cuestionado para que se puedan vislumbrar con más claridad las relaciones de dominación y de sujeción que se despliegan también a "su interior".

Conclusiones

Esta elaboración de desotrerizar la diferencia y heterogeneizar el nosotros, busca potenciar las críticas al desarrollo desde concepciones situadas y contextuales de las disímiles disputas y existencias sociales, no solo desde las supuestas garantías de las otredades radicales. Mientras nos paremos en una idealizada otredad para cuestionar el desarrollo, las críticas y alternativas al desarrollo se perderán de una aproximación más densa analíticamente y contundente en sus materializaciones prácticas para su interrupción. Suponer que son los (imaginados) indígenas o afrodescendientes los únicos o privilegiados lugares-sujetos desde los que se confronta el desarrollo es dejar por fuera a amplios sectores poblacionales que no encajan en estas categorizaciones pero que de múltiples maneras contienen prácticas, conocimientos y relaciones que no se subsumen tersamente en los designios desarrollistas. También es achicar y aplanar los múltiples horizontes de existencia y de experiencia de quienes pueden ser considerados como indígenas y afrodescendientes: como si el lugar prefabricado por las tecnologías de otrerización fuese su ineluctable destino.

Mi argumento no es que desde las experiencias de las poblaciones indígenas o afrodescendientes no se encuentren valiosas fuentes para cuestionar los supuestos y prácticas desplegadas desde el desarrollo, sino que al hipostasiarlos como el único o el privilegiado lugar o el sujeto de estos cuestionamientos supuestamente por su exterioridad y otredad radical con respecto a Occidente se socava sustancialmente su filo crítico y su posibilidad de articular alternativas al desarrollo que interpelen a amplios sectores poblacionales. La interrupción del desarrollo como supuesto paradigma de bienestar y horizonte de existencia requiere también del cuestionamiento de las garantías analíticas de las apelaciones a unos otros radicales y, sobre todo, a sus supuestas armónicas relaciones con la "naturaleza" y de idílicos mundos comunitarios de unos radicales otros de Occidente.

Como lo indicaba Said en el texto que sirve de epígrafe a este artículo, probablemente este argumento sea uno que no contente a ciertas audiencias, generando perplejidad entre quienes parecen haberles endosado a unos otros radicales el lugar de imaginar el fin del desarrollo.

Referencias

Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología, 9*, 105-124.

Brigg, M. (2002). Post-development, Foucault and the colonisation metaphor. *Third World Quarterly*, *23*(3), 421-436.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo?* Barcelona: TusQuets Editores.

Coronil, F. (1998). Más allá del occidentalismo: hacia categorías neohistóricas no-imperialistas. En S. Castro-Gómez & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo,*

poscolonialidad yglobalización en debate (pp. 121-146). México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Eisenstadt, S. E. (2000). Multiple Modernities. *Daedalus, 129*(1), 1-29.

Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.

Escobar, A. (1984-1985). Discourse and power in development: Michel Foucault and the relevance of his work to the Third World. *Alternatives 10*(3), pp. 377-400.

Fanon, F. (1965). Racismo y cultura. En *Por la revolución africana* (pp. 38-52). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ferguson, J. (1994). *Anti-Politics Machine. "Development" and Bureaucratic Power in Lesotho*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Fischer, S. (2004). *Modernity Disavowed. Haiti and the Cultures of Slavery in the Age of Revolution*. Durham: Duke University Press.

Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber* (Trad. Aurelio Garzón del Camino). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Grossberg, L. (2010). In Search of Modernities. En *Cultural Studies in the Future Tense* (pp. 259-294). Durham: Duke University Press.

Gudynas, E. (2014a). *Derechos de la naturaleza y políticas ambientales*. Bogotá: Jardín Botánico.

Gudynas, E. (2014b). El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa". En G.C. Delgado Ramos (Ed.), *Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 61-95). México D.F.: CEIICH-UNAM.

Hall, S. (2013 [1992]). Occidente y el resto: discurso y poder. En R. Soto Sulca (Ed.). *Discurso y poder* (pp. 49-113). Huancayo: Melgraphic.

Inda, J. X. (2005). "Analytics of the Modern: An Introduction". En J. X. Inda (Ed.). *Anthropologies of modernity: Foucault, governmentality, and life politics* (pp. 1-20). Malden: Blackwell Publishing.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Mitchell, T. (2002). *Rule of Experts: Egypt, Techno-Politics, Modernity*. Berkeley: University of California Press.

Mudimbe V. Y. (1988). *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the order of Knowledge*. London: Indiana University Press.

Ramos, A. (2004). *Pulp fictions* del indigenismo. En A. Grimson, G. Lins Ribeiro & P. Semán (Eds.) *La antropología brasileña contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano* (pp. 357-390). Buenos Aires: Prometeo libros.

Restrepo, E. (2010). Modernidad y diferencia. En *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Said, E. (1996). *Representaciones del Intelectual*. Barcelona: Paidós.

Said, E. (2004[1978]). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.

Trouillot, M. (2011). *Transformaciones globales: la antropología y el mundo moderno*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca-CESO.

Trouillot, M. (2002). The otherwise modern. Caribbean lessons from the savage slot. En B. Knauft (Ed.). *Critically Modern: Alternatives, Alterities, Anthropologies* (pp. 220-237). Indiana University Press.

PENSAR LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. DESARROLLO Y DESAFÍOS DEL SUJETO POPULAR[1]

Helio Gallardo Martínez[2]

I. Pensar la educación Latinoamericana

Estimo que el giro "convergencias y divergencias..." contiene un supuesto polemizable, no por mí, sino por la realidad de América Latina. Un costo de no mencionar o examinar este supuesto implica reconocernos y aceptarnos, quienes participamos en este encuentro, o llegamos a él, como representantes *efectivos* de una América Latina desagregada y compleja y de su *historia*. No creo lo seamos, en el sentido de que todos expresamos aquí unos *determinados lugares sociales* inscritos, mejor o peor, en diversos procesos. En el mismo movimiento, si no exploramos el supuesto, hacemos de este espacio un *sitio privilegiado*, un lugar

[1] Ensayo presentado en el marco del 1er Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo, UNIMINUTO, Bogotá, Colombia, septiembre-octubre de 2015. Publicado en el portal web del autor.

[2] Licenciado en Filosofía de la Universidad de Chile, es profesor de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: helio.gallardo@ucr.ac.cr

donde podría residir "la verdad" latinoamericana. Ese lugar único de "la verdad" no resulta factible para la experiencia humana como la hemos conocido. Podría este ámbito ser *factor* de un *horizonte de esperanza*, pero para que se constituya así se requiere de un *esfuerzo político* que quizás no hemos realizado o para el que no estamos todavía, pese a su urgencia, preparados. Entiendo que los costos que he referido no hacen parte de las intenciones de quienes realizan la convocatoria, pero resulta mejor señalarlos antes que, inadvertidos, nos lleven a discutir sobre asuntos acerca de los cuales no hemos creado ni nos proponemos crear espacios para su consideración (discusión)/resolución procesual efectiva.

Desgloso sumariamente el contenido anterior propuesto. Convergencias y divergencias se dicen desde el seno de *emprendimientos comunes*. Resulta factible coincidir o diferenciarse (divergir, con o sin rudeza), por ejemplo, en el seno de una familia integrada, o con uno mismo si nos entendemos como unidades procesuales. Pero en una familia actual latinoamericana se puede asimismo hoy contender ferozmente, sin convergencia factible (aunque de ella dependa que no se caiga el cielo) por razones de una herencia, la opción homosexual de una hija o hijo o un divorcio. Son menciones al azar. En las *conversaciones de paz colombianas*, a las que deseamos fuerza y fortuna, entre alzados en armas y representantes gubernamentales y estatales, pueden darse acuerdos entre dirigencias pero asimismo *distancias irreconciliables* entre otros actores (y también entre dirigentes) porque un acuerdo (convergencia generalizada) lesionaría *identificaciones* (inerciales) o *identidades* (subjetividades radicales construidas existencialmente) personal-sociales para las que no existe *alternativa inmediata*. Como todos constatamos, y dejando de lado cualquier mezquindad orientada a "sacar ventaja" en ese diálogo, existen puntos en los que los distintos niveles de interlocutores *no consiguen ponerse de acuerdo* y tal vez no lo conseguirán nunca. La conversación de paz misma se muestra como un proceso que se inserta en otros procesos (antecedentes, presentes y en perspectiva) todavía más complejos por *situados* y propios de

diversos, y para que los que, para hacerlos *transitar de desafíos a problemas*, se requiere tiempo y pasos previos. Existen muchas Colombias porque así lo han resuelto hasta hoy sus actores colombianos y "exteriores". Estas muchas Colombias, y sus personificaciones, suelen estar enfrentadas. Ni las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia ni el Gobierno de Colombia agotan, siquiera mínimamente, las desagregaciones y conflictividades de esas muchas Colombias.

Así pues, los emprendimientos comunes, en la especie humana y sus sociedades tal como las conocemos, no resultan solo de deseos y de conversaciones. Nos lo recuerdan mitos bíblicos como el de un Paraíso con árbol prohibido (nos habla de la autoidentificación radical de Dios y de sus creaturas) y el de la Torre de Babel (cada cual en su madriguera y un "pueblo" para siempre superior a otros).

Advertida entonces algo de la dificultad o dificultades que contiene la convocatoria que nos reúne aquí, recojo dos núcleos de la temática propuesta para la discusión: *Otras educaciones para otros desarrollos: hacia la configuración del sujeto crítico-transformador*, y *Pensar la educación latinoamericana: retos y desafíos*. Ambos hacen referencia a la práctica educativa. Los seres humanos educan y se autoeducan, quizás, primeramente, porque son *animales sociales* que poseen la potencialidad de individualizarse (devenir individuos singulares o personas/personalidades) y, también primariamente, porque el ser humano es un *animal cultural*, o sea vive el mundo por medio de su cultura (o cabeza o sensibilidad). Esto implica, para los seres humanos y su continuidad, aceptar su cultura, transmitirla y renovarla (adaptarla, transformarla). La noción de "cultura" incluye instituciones e institucionalizaciones con sus lógicas y tramas siempre complejas. Todas estas *instituciones, institucionalizaciones* y *sus lógicas*, que incluyen a las familias y al subsistema educativo formal, *educan*.

El carácter social, cultural y político de la especie humana puede entenderse o como una "segunda naturaleza" (en este caso se privilegia su continuidad sin rupturas o con rupturas que permiten seguir en lo

mismo: es la llamada "costumbre" por algunos pueblos: así se han hecho siempre las cosas) o como un proceso de *producción* y *autoproducción humana*. Si reparamos en un autor latinoamericano con prestigio en el campo educativo, Paulo Freire, advertimos que la noción de "costumbre" queda, en él, asociada con la formulación de una crítica a la "educación bancaria" que posee un carácter *autoritario* y, con ello, opresivo, en el sentido en que invisibiliza para muchos o *para todos* la necesidad y posibilidades del *cambio social* y *personal*. Debería haber llamado la atención que el posicionamiento de Freire respecto a una educación bancaria contiene tácitamente una hipótesis que podría formularse de esta manera: *las sociedades en donde predomina sin oposición significativa una educación bancaria contienen, en plazos previsibles, crisis sistémicas*. Esta hipótesis o, si se quiere, conjetura, podría ayudarnos a discutir si las sociedades latinoamericanas no viven (o están o se ponen a sí mismas en condición de) *permanente* o *cíclicamente* en crisis sistémicas, no meramente en crisis (o sea en punto de inflexión) situacionales. También podríamos preguntarnos si el mundializado planeta de hoy, origen y hábitat de una biológica especie humana, no ha ingresado ya en una *crisis sistémica peculiar* de cuyos alcances ruinosos no se podrá escapar ni siquiera con una nueva guerra mundial.

Con independencia de lo ostentosas o estridentes que puedan resultar las formulaciones anteriores, el objetivo de ellas es enfatizar el *carácter político del pensamiento de Freire*. Esto, porque muchas veces se lo instrumentaliza encajonándolo en una metodología. O, peor, en una fraseología. Por oposición a la educación bancaria, Freire, aunque no utiliza la expresión, desea una *educación popular* o *liberadora*. Si bien es cierto Freire imaginó esta educación liberadora en el marco de un *ethos* desarrollista (*Pedagogía del oprimido* fue publicado a finales de la década de los sesenta del siglo pasado), su referente "liberador" remite tanto a un plano *subjetivo* (integración de la persona, criticidad) como *objetivo* (emancipación de la explotación, la discriminación y de la fetichización e idolatría, por hacer cuatro referencias que corresponden a relaciones sociales).

Saliéndome de la terminología de Freire, pero no de su *ethos* (al menos como quiero entenderlo), otro autor cristiano, Christian Lalive D'Epinay, nos acorta camino para introducirnos al *carácter político de una educación popular* o liberadora. D'Epinay sentencia: "pueblo es quien no es dueño de su vida... *y* lo sabe". La frase podría ser entendida desde un criterio intelectualista. Por ello la comentamos para determinarla mejor. "Saber" no es algo que se realice solo con el intelecto. Saber, o conocer, contiene *sentir*, *discernir* e *imaginar*. También remite a *actuar* sobre uno mismo y sobre lo que parece, o parece presentarse, como una exterioridad de nuestro mundo. *Pueblo*, leído desde D'Epinay, resulta así todo sector o persona a quien no se le permite apropiarse de su existencia... y lo resiente, discierne las condiciones que determinan su condición e imagina (desea) apropiársela. Para ello *organiza su existencia en relación con un fin socio-político-cultural: transformar lo que lo enajena o desapropia* y determinar desde sí mismo y por sí mismo en qué consiste la dignidad de su existencia. Como no puede hacerlo sin vincularse con otros, la tarea incluye necesariamente su *articulación política constructiva con esos otros*. Hemos introducido así las nociones de *pueblo social* (todos los sectores que sufren discriminación o explotación) y *pueblo político*: todos los sectores del pueblo social (a los que se pueden añadir sectores no necesaria o inmediatamente populares) que se organizan para asumir las determinaciones complejas de su sometimiento y luchan para transformarlas y cancelarlas. En relación con nuestro tema: ¿qué educación requerirán los diversos sectores y planos del pueblo social para devenir pueblo político? ¿En qué instituciones se plasmará este proceso?

No hablo de algo que no exista o que no se haya presentado. En el extremo geográfico norte del subcontinente en que habitan los latinoamericanos, México, y en la transición entre siglos, se ha dado la experiencia educativa *zapatista* o *neozapatista*. En un factible centro del subcontinente, Brasil, está la experiencia del *Movimiento de los Sin Tierra*. En su extremo sur, Chile o Argentina, el *Movimiento Nacional de los Educadores Populares* (Mover) o una *Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo*. Tendríamos que examinar y discutir con atención, y dentro de un plan de acción, estos procesos.

Desde cierto ángulo (que incluye no ver en estas experiencias procesos y señales antisistémicas) las experiencias mencionadas han *fracasado*. ¿Qué designa aquí el concepto de fracaso? Quiere decir que esas experiencias *no han logrado*, con su fuego, generar *efectivos enrarecimientos culturales generalizados* que lleven a los distintos sectores del pueblo social a sentir que son asfixiados por el sistema actual de cosas (adviértase la redacción fácil: el humo que envenena y fatiga proviene del sistema) y que se requiere, en el sentido de resultar obligatoria, una *alternativa*. O muchas y variadas. Y que estas deben construirse mediante la *movilización y organización de mayorías no homogéneas*. En todo caso, no puede políticamente llevarse a cabo contracorriente de las gentes. Ellas deben experimentar, y actuar, la alternativa no solo como algo propio, sino como algo que *pone en juego su aporte a la producción de humanidad genérica*.

Políticamente, y corriendo por muchos atajos, puede decirse que las experiencias de educación popular no alcanzan el carácter que desean expresar (por ello fracasan) porque el sistema social es más eficaz en su función "educativa" que esas experiencias populares que se desean liberadoras. El punto que abre esta constatación es *fácil de decir, pero difícil de asumir* en cuanto *desafío político*: el aula escolar (con sus experiencias de "enseñanza" las peores, o de "aprendizaje" las menos malas) constituye un apartado menor, y quizás cada vez menos significativo, excepto como filtro social, de una sociedad que educa a adultos y a niños, desde su infancia y todos los días con todos sus minutos. Estimo que esto se ha sabido de siempre, es la sociedad la que educa. Se ha querido creer que la familia educa, que la escuela educa, que la iglesia educa. Que la sociedad eduque, y no las universidades, por ejemplo, llama la atención sobre un *bloque de poder* (capital, prestigio, armas, etcétera) que puede experimentar trizaduras y contener conflictos, pero que determina el funcionamiento social y resuelve (atendiendo, con brutalidad o hegemonía, sus disfunciones y desafíos, sus tensiones) las condiciones de su reproducción. ¿Cómo educa la sociedad? A través de la familia, de la existencia cotidiana, de los medios masivos y sus lógicas (hoy las del *smartphone* e *internet*),

del habla y la gestualidad, las vestimentas, etcétera. Mediante sus prácticas decantadas, suave o rudamente, por la *experiencia cotidiana de mayorías*. Levantarse, desayunar, utilizar la locomoción pública, el auto particular o la bicicleta, confiar en el orden vial o lamentarlo, rendir en el trabajo, amar a los hijos y parientes (o no amarlos), saludar, sonreír, leer o "ver" las "noticias", ser castigado, reprobado, fracasar, etcétera. Toda esta minucia diaria e inevitable *educa*.

Existe un nivel más profundo en que opera este marco educativo sistémico. La estructura social "comunica", es decir educa, con resultados de *interiorización* por *las subjetividades de la población,* tanto un *marco categorial* como un *imaginario de deseos*. Hoy día este marco categorial e imaginario tiende a ser planetario: educa en la sensibilidad cultural del "compre, use, bote" que tiene como referentes entendimientos individuales que se consideran "ser" (naturalezas con posibilidades) y no "estar siendo" (seres sociales *en situación* donde "situación" contiene "otros"). La lógica y fuerza de esta "educación" es la *extensión planetaria de la forma mercancía* (tanto tienes, tanto vales).

Quizás conviene ser más preciso en este punto. En realidad, el "aula" de escuela (espacio muchas veces tratado como estanco), liceo, universidad, etcétera, siempre ha consistido en un *lugar diferenciado, pero nunca autónomo* (aunque en él privilegiadamente reine una "libertad de cátedra"), con el alcance no factible de completa autodeterminación. Toda aula tiene como premisa su sociedad y sus conflictividades, aunque no presente en sus contenidos a ninguna de ellas o las morigere insertándolas en un discurso "oficial" que puede tener variaciones, pero resulta finalmente *funcional* a la *reproducción del sistema social.* Por ello, para que un *aula*, en sentido lato, pueda alcanzar *estatura crítica* la sociedad que es su premisa debe potenciar y estimar necesaria, en el sentido de imprescindible, esta estatura. La sociedad ha de reconocerse como aula que potencia o frustra producción de humanidad. *Aula y sociedad hacen parte de un continuo*. Avanzar hacia el reconocimiento político de este continuo es condición de toda educación crítica, popular o liberadora. Nada nuevo, pero que conviene remarcar cuando se habla en un espacio que podría resultar académico.

Creo que se ve que la anterior propuesta contiene una, aunque desde ángulos diversos, *crítica radical del aula,* de la educación formal tradicional y obligatoria. Ante el carácter sistémico de este bloque de poder (que hoy tiende a ser planetario) las experiencias de educación popular, inevitablemente situadas, resultan fragmentarias y por ello *derrotables* o *autoderrotadas*. Las alimentan *imaginarios de minorías relativas* que no terminan de asumir que el sistema social está dentro de ellos (identificaciones) y no consiste en situaciones "exteriores" que se podrían resolver, por ejemplo, con una reforma agraria propietarista o pacificando los abiertos conflictos armados. Sin duda la guerra contiene odio y destrucción. Pero también los contiene la "paz". La situación hoy de El Salvador, Nicaragua, Guatemala y Honduras, pero también de Chile o Argentina, constituye una muestra desgarradora de esta realidad. Si se desea una visión más amplia: el desafío de las migraciones *no deseadas* a países europeos (en "tiempos de paz" y hasta de una posibilidad de reanimación de las economías), es otra muestra de esta realidad.

¿Qué haremos con esta realidad? No existe respuesta fácil. Cruzarse de brazos no es de recibo. Se anuncian cataclismos. Avanzar... respuestas. ¿Hacia dónde? ¿Desde quiénes? ¿Para quiénes? ¿Y cómo? ¿Cómo dar los primeros pasos o reforzar los que ya se han dado? ¿Cómo saber que se han dado esos primeros pasos? Siempre ha sido más sencillo, aunque nada fructífero, problematizar que resolver, o sea trazar o imaginar caminos.

II. Desarrollo y desafíos del sujeto popular

Con referencia a *la configuración del sujeto crítico-transformador* en América Latina, el concepto-valor "desarrollo" fue generalizadamente traducido, en el marco más amplio del *cambio social*, como proceso *económico-cultural* (industrialización y sus alcances concomitantes) acompañado de *justicia social.* El concepto generó un clima político dominante, el "desarrollismo", abierto tras la Segunda Guerra

Mundial, que internacionalmente expiró en la década de los ochenta y que para efectos de plaza pública sigue teniendo oídos electorales esperanzados entre nosotros pese a que el clima político-cultural dominante hoy es el de *crecimiento económico*, muy distinto y hasta *incompatible* con el de "desarrollo". Los principales programas de desarrollo que se dieron en el área fueron los de *Cepal* (sustitución de importaciones) y el propuesto por una iniciativa estadounidense: *Alianza para el Progreso*. El complemento de "justicia social" lo dio principalmente la encíclica *Populorum Progressio* (Pablo VI: El desarrollo de los pueblos), de 1967. La idea misma de un "desarrollo" planetario fue criticada (y desahuciada) tempranamente en un Informe del Club de Roma: *Los límites del crecimiento* (1972).

Hoy en día un estudio de equipos de economistas encabezados por Thomas Piketty (*El capital en el siglo xxi*, 2013) advierte que la desproporcionalidad en aumento constante entre el crecimiento de la tasa de rendimiento del capital y el crecimiento del ingreso y de la producción, tornan *política y culturalmente inviable* las tesis de un *desarrollo generalizado* y avisan más bien una crisis de acabamiento de la actual forma de ser-estar la especie humana en el mundo.

La percepción de que existe, como tendencia, un "sobrante" de población humana, fue avisada tempranamente por R. Malthus a finales del siglo xviii y el carácter desagregado y excluyente, herencia colonial, de las sociedades latinoamericanas favorece esta percepción (los paramilitares colombianos inventaron la expresión "desechables") e incluso las sociedades modernas europeas exitosas, en el mismo movimiento que inventaron "derechos humanos" crearon la figura de la *no-persona* (o sea de quien puede ser eliminado porque atenta contra el género humano y su racionalidad). La sociedad moderna europea obviamente tiene una visión peculiar y no evangélica del cristianismo, atribuible quizás a una lectura selectiva de la religiosidad de Pablo de Tarso (esta podría expresar una reducción de la población "escogida" (secta cristiana) en perjuicio de la tesis de *prójimo universal* que estaría en los evangelios).

En cualquier caso, pareciera que "*otro* desarrollo", centrado en la valoración político-cultural de la *no aceptación absoluta* (rechazo total) de la presencia de una población sobrante y eliminable (poblaciones superfluas según Zygmunt Bauman) por razones socio-económicas, culturales o étnicas, "raciales", etarias, demográficas o situacionales, pareciera resultar una *exigencia inevitable* para los sectores producidos como especialmente *vulnerables* por y para la economía política y la "cultura" occidental dominante, economía que sigue, no de un modo mecánico, en este siglo XXI. Las mayorías latinoamericanas (configuradas por *múltiples minorías desagregadas* y ocasionalmente enfrentadas) caben perfectamente en esta concepción de vulnerabilidad: *ni producen con eficiencia ni consumen con opulencia* y, al mismo tiempo, sus poblamientos se asientan en riquezas naturales (agua, bosques, petróleo, biodiversidad, etcétera) que pueden ser aprovechadas (o resultan indispensables y codiciadas) para beneficios de otras poblaciones a las que se atribuye, por sus dirigencias de todo tipo, características "más humanas". Un blanco es más humano que un negro. Un macho más humano que una hembra. Un adulto más humano que un niño, joven o anciano, un citadino más humano que un indígena rural, un científico o un literato más humano que un analfabeto, un cristiano más humano que un musulmán, un empresario más humano que un indigente del campo o la ciudad. Se dirá: ¡qué exagerado! Se trata solamente de distintas y desafortunadas formas que se dan en el interior de las sociedades y entre ellas. *No creo ser exagerado*: en sociedades con principios sistémicos de dominación, y las nuestras lo son, las distancias y diferencias se transforman en *discriminaciones*. Las últimas conllevan formas extremas de *soledad* y la *muerte*.

Para avanzar otra imagen: la moneda de la extrema vulnerabilidad, y esta es resuelta por *relaciones de poder*, muestra en su reverso una *eliminabilidad* necesaria. Lo que no muestra esta moneda aislada es que tanto la vulnerabilidad como la eliminación de poblaciones humanas significativas resultan ambas de producciones humanas. O sea, que pueden ser revertidas mediante otras producciones humanas.

Estas "otras producciones" configuran, mejor o peor tramadas, las *alternativas* a que hace referencia, o debería hacer, el concepto de *otros* desarrollos. Visto así, no cabe duda de la *urgencia político-cultural* de sentir, discernir e imaginar "otros desarrollos a los que concurran otras educaciones". Anteayer ya era tarde.

Planteada en términos político-culturales la necesidad y *urgencia* para los sectores del planeta producidos como "extremadamente vulnerables" (categoría elástica puesto que su contenido es resuelto por el imaginario de los sectores poderosos, dominantes, asociados, sus instituciones y lógicas dominantes en ellas, y también porque *objetivamente* la configuran religiosidades, factores económicos y étnicos, desplazamientos humanos, daño ambiental, ubicación geopolítica, etcétera) de *avanzar* hacia *otro* desarrollo, nos conviene recordar, o al menos enumerar los factores que dificultan o bloquean política y culturalmente la materialización de esta propuesta:

1. *Desde el ángulo de los eliminables*, el principal desafío es que su *diversidad* (o pluralidad) estanca, o segmenta/fragmenta, alimentada por condiciones objetivas (cultura, etnia, religiosidad, asentamiento, acceso a los mercados, etcétera) interiorizadas como *identificaciones inerciales*. Como el desarrollo alternativo debe ser protagonizado por ellos, o fracasará, se trata de un típico *desafío* que requiere ser transformado en problema. La denominación *sujeto crítico-transformador*, con minúsculas, en lugar de Sujeto Crítico-Transformador, enfatiza el carácter diverso o plural de los actores determinantes de la transformación, sus distintas temporalidades y la complejidad de sus exigencias. Es decir, su conflictividad interna, que es parte de su respuesta y también desafío que ha de ser transformado en problema. No se puede soslayar esta *diversidad conflictiva de los actores populares*. El elemento común de su lucha es solo su perspectiva sistémica del sistema y con ello una abstracción: *otro* desarrollo. El contenido jerarquizado de su lectura sistémica es diverso

porque su situacionalidad es diversa. El punto ataca el *mito* de una *única racionalidad popular*, heredera del mito ilustrado de una única racionalidad humana o de la pobre lectura kantiana de una única entrada a la existencia adulta de los seres humanos.

2. Desde el ángulo de las instituciones y lógicas de dominación, los principales obstáculos para una transformación del sistema son en este momento:

   a. La *expansión planetaria* (como tendencia) de la forma-mercancía y su prolongación en diversos tipos de *fetichización* que aseguran su fijeza (vía interiorización) y reproducción.

   b. El *predominio*, que tiende a ser unilateral, del *capital financiero* en el orden/violencia económico mundial.

   c. La sensibilidad del "cómprelo, úselo, bótelo" que acompaña a la fetichización de la mercancía y de los mercados.

   d. Una "cultura del espectáculo" que torna legítima cualquier acción si se ha pagado el tiquete para asistir a su representación; el punto enfatiza la *fragilidad* de la *responsabilidad ética* en el *ethos* cultural actual y con ello cuestiona el carácter de la civilización dominante y de sus personalizaciones e instituciones.

   e. La forma *sectaria* predominante de las *religiosidades* e *iglesias* presentes.

   f. La *concentración* de tecnología militar de destrucción masiva en manos de los poderes político-culturales reinantes.

   g. El carácter *invasivo* y *orquestado* de las tecnologías y criterios que alimentan *los medios de comunicación*.

   h. La *indecencia político-cultural de los científicos* (en especial los de las ciencias naturales y matemáticas), hoy subsector del aparato tecnocrático orientado a la producción de mercancías y herramientas de destrucción y espionaje.

i. El deterioro de la ciudadanía y de los valores republicanos y democráticos que le son inherentes.

j. La configuración, no sin conflictos, de un bloque mundial de poder (constelación transnacional e internacional de poder) asentado en aparatos institucionales que permean subjetividades masivamente, de modo que hacen de los producidos como vulnerables (y eventuales víctimas), actores de la reproducción del sistema (*The Matrix*: sociedad sin alternativa).

k. La *ausencia de una sensibilidad político-cultural,* no solo para la situación latinoamericana que refleja una pobreza jurídica o legal, respecto a *derechos humanos*.

De esta rápida enumeración debe recordarse que cada factor señalado admite una diversa lectura (emancipadora universal o reproductora de intereses particulares que se estiman generales (universalizaciones)) según se inscriban procesos determinados. Una fuerza determinada puede llegar a ser así una debilidad y a la inversa: una debilidad puede ser transformada en una fuerza. Visto así, o todo está escrito o nada está escrito.

PEDAGOGÍAS DECOLONIALES[1]

Catherine Walsh[2]

Cuando digo *modo otro* me refiero a maneras distintas de ser, pensar, sentir, conocer, percibir, hacer y vivir en relación, que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, el *modo otro* es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno colonial. Es aquello que continúa siendo (re) modelado, (re)constituido, (re)moldeado, tanto en contra como a pesar de la colonialidad.

Catherine Walsh.
Pedagogía decolonial, caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire.

[1] Nota editorial: Esta conferencia central tiene lugar como un diálogo entre dos amigas, dos compañeras en la formación y en la militancia, dos mujeres que han recorrido caminos para deconstruir-construir los discursos y las prácticas pedagógicas. De ahí que para enriquecer esa perspectiva latinoamericana de la educación nos interese recuperar esas formas *otras* en las que circula el saber… en las que se abren las conversaciones.

[2] Profesora y coordinadora del Doctorado de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar con sede en Quito, Ecuador. Correo electrónico: catherine.walsh@uasb.edu.ec

Pilar Cuevas[3] (PC): Catherine, querida Catherine, bienvenida a este panel conversatorio. Bienvenidos a cada uno de ustedes, personas de las organizaciones sociales, docentes de la Universidad. Bienvenida a esta tu casa. Lo primero sobre lo que quiero conversar es ese lugar donde se ancla inicialmente este pensar crítico; que nos cuentes un poquito esa emergencia y esa vinculación tuya vivencial.

Catherine Walsh (CW): Buenos días a todas y todos. Otra vez muchas gracias al equipo organizador de este evento, particularmente a Andrea (directora del CED) y a Kelly (coordinadora general del congreso); sé que los últimos meses han estado involucradas en prepararnos para estos tres días. También, aunque creo que todo mundo lo siente, quiero decir algo sobre el cambio de espacio, porque muchas veces pensamos que es muy pequeño, pero creo que es algo muy importante, cuando cambiamos el espacio, cuando podemos ver las caras y no las espaldas de cada persona, también cambia el ambiente y eso es parte de una ruta crítica para descolonizar los espacios.

Gracias Pilar por esta amistad y compartir este espacio. Como Pilar mencionó, vamos a intentar en cierta manera conversar, también rompiendo la formalidad y la autoridad de una sola voz. Pensando un poco en la pregunta que Pilar me hace, puedo decir que en cierta forma la pedagogía entendida de distinta manera ha sido parte de mi vida, como también la militancia, el activismo de muchos años. Pero tratando de recordar exactamente cuándo empezó; en los años setenta estuve muy involucrada en procesos revolucionarios en Estados Unidos. También como maestra radical de escuelas alternativas, fuera del sistema oficial, estatal, nacional. En los ochenta trabajé mucho en la educación popular, pero también fui militante, parte de grupos de activistas, y luché en distintas partes por la justicia social, política, lingüística, racial.

[3] Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Simón Bolívar, Magíster en Historia y Licenciada en Filosofía e Historia, actualmente es Directora de la Maestría en Innovaciones Educativas en Educación de UNIMINUTO S.P. Correo electrónico: constanza.cuevas@uniminuto.edu

Pero tal vez el momento más importante en esta trayectoria fue el encuentro con Paulo Freire, no a través de un libro; porque empecé a leer sus libros desde los años setenta. En los años ochenta Paulo, como muchos tal vez saben, estuvo viviendo en exilio, tuvo que salir de Brasil. Vivió mucho tiempo en Suiza, en otros países, y más o menos entre el ochenta y tres y ochenta y cinco llegó a Estados Unidos. Y una cosa, que puede ser un poco contradictoria: la Universidad de Harvard, me imagino que todo el mundo ha escuchado de la Universidad de Harvard, la más elitista que hay en Estados Unidos, invitó a Paulo. Entonces Paulo dijo: "Bueno, es un espacio también para transformar" y aceptó. En ese tiempo yo trabajaba en la universidad estatal, en la Universidad de Massachusetts, una de las más radicales en Estados Unidos, y logramos traer a Paulo por un semestre al año durante tres años. Y Paulo y yo desarrollamos seminarios en la universidad y trabajamos juntos con la comunidad puertoriqueña, donde yo viví y trabajé muchos años en procesos de educación popular. Esta cercanía con Paulo como persona, no simplemente como intelectual, pedagogo, autor, con él y su compañera Elsa (un tiempo después, su compañera murió), fue muy importante porque me hizo ver que la cuestión de asumir una posición crítica, transformadora, también viene del corazón, no es simplemente una posición política abstracta de estar luchando en la calle, sino que empieza en cómo uno va acercándose como humano a otra gente y estableciendo esta relación. Y eso es algo muy importante que Paulo me enseñó. Con Paulo también en 1986 hicimos el primer Congreso de Pedagogía Crítica y formamos una red, el primer movimiento de pedagogía crítica que nació en estos años. Y en todo Estados Unidos trabajamos con un equipo haciendo seminarios, cursos reflexiones, con maestros, con estudiantes, y particularmente con grupos de educación popular, sobre esta noción de pedagogía crítica.

Entonces en parte vengo caminando de esta forma, es decir, nunca pensé ser maestra, simplemente sucedió. Estudié sociología, tenía otras ideas de qué hacer con la vida. Pero el elemento pedagógico, no como educación institucional sino como esta fuerza de pedagogía, una pedagogía, como voy a explicar, que sucede caminando, transformando,

pensando, ha sido parte de mi vida por muchos años. Sucedió en distintos momentos, mi primer encuentro con América Latina fue en 1977 en Ecuador, viví en Ecuador dos años; y ya a principios de los noventa, específicamente en 1995, regresé de forma permanente. Soy emigrante del Norte al Sur, algo que no sucede con mucha frecuencia. Cuando ya estaba preparando este viaje final para llegar al Ecuador de forma permanente, fui a despedirme de Paulo. En ese tiempo Paulo estaba ya de regreso a Brasil, pero vino a Estados Unidos a celebrar su cumpleaños número setenta en Nueva York; hicimos una fiesta con dos mil personas. Entonces en un momento le dije: "Paulo mira yo he tomado esta decisión: estoy yendo, no pienso regresar a vivir en Estados Unidos. Entonces tengo un poco de ansiedad adentro, o sea ¿cómo va a cambiar mi vida? Aquí contigo Paulo, con el grupo de compañeros y compañeras de pedagogía crítica, ya tenemos nuestro colectivo de muchos años, estoy saliendo de eso y estoy empezando un nuevo camino de aprender a desaprender para aprender de otra manera, en otro lugar". Entonces le dije: "Paulo, ¿qué me dices, ¿cuál es tu consejo?". Entonces me dijo: "Para aprender a desaprender hay que caminar" y me dijo: "camina, camina no más, pero camina cuestionando y preguntando". Eso es algo que ha quedado a lo largo de esos años. Pero también tiene mucho que ver con algo que el subcomandante Marcos dijo en conversación con el viejo Antonio, en el contexto de México, algunos años más tarde. Paulo me dijo eso, y dijo: "para saber y caminar hay que preguntar". Y entonces les pregunto: ¿cuántas veces en estos escenarios universitarios realmente preguntamos? ¿Cuál es el sentido de las preguntas que hacemos? ¿Cómo nos hace caminar de manera distinta eso que preguntamos?

Voy terminando para responder a la pregunta de Pilar. Llego a Ecuador en los noventa y encuentro otro escenario, muy distinto; como dije, realmente tuve que aprender a desaprender un montón de cosas. Entonces mi primer desafío, que me planteé a mí misma, era pensar desde estas tierras, desde lo que yo prefiero llamar Abya Yala y no América Latina, y dejar este pensamiento occidental que fue parte de mi deformación académica en Estados Unidos, dejarlo atrás. Eso no quiere decir botarlo a la basura, sino asumir el desafío que implicaba

pensar desde un lugar, algo que también mencionó Adolfo ayer. Cuántas veces en la Universidad leemos y pensamos con gente de este lugar y no gente del Norte global. Entonces asumí este desafío, y desde el 1997 estoy en la Universidad Andina Simón Bolívar.

En 1998 tuve un encuentro con Walter Mignolo. Fue en Bolivia, porque también pasé un tiempo colaborando con unos compañeros y compañeras en Bolivia; con Walter en 1999 hicimos la primera reunión de lo que hoy día llamamos "el grupo, proyecto, colectivo de modernidad/colonialidad". Entonces tal vez esos dos momentos han sido importantes para mí: esta trayectoria de lucha por la justicia social, conjuntamente con Paulo, y luego encontrarme con un colectivo de intelectuales cuyo eje de pensamiento ha sido entender cómo todavía vivimos en una sociedad, en un mundo sumamente colonial, sumamente regido por el capitalismo, y qué podemos hacer sobre eso.

PC: Justamente, leyendo este artículo tuyo, por cierto, muy lindo, de Notas a Freire, recordaba el significado para América Latina de Paulo Freire y de los libros que leímos y subrayamos en la práctica de la educación popular. Entonces me preguntaba ¿cuáles son los alcances de esto que se empieza a llamar "pedagogías críticas", "pensamientos críticos"? Claro, el pensamiento decolonial y la pedagogía decolonial, vamos a ver un poco con Catherine, empiezan a abrir otros horizontes, pero valdría la pena detenernos acá en este insumo de la pedagogía crítica contextualizada, aquella que Freire marcaba: "bueno, tenemos que ser mejores", esta invitación a ser mejores, a pensarnos desde el contexto, desde actores y sujetos partícipes y apropiados de su historicidad. ¿Cómo eso empieza a tener resonancia como pensamiento y pedagogías críticas?

CW: Bueno, yo creo que es importante nombrar con quiénes estamos pensando. Cuando llegué a Ecuador, básicamente dejé los libros de Paulo en un estante sin tocar, aunque viajaban conmigo, y en un momento dije: "eso no me ayuda en este desaprender que estoy haciendo". Particularmente en muchas movilizaciones y muchos levantamientos en Ecuador, los años noventa fueron muy fuertes. Me separé de la pedagogía, y fue hace cuatro años más o menos que

empecé a reencontrarme, y tuve la necesidad de ver, de volver a leer toda la obra de Paulo nuevamente, ahora desde otro contexto, desde otro territorio y otro lugar, pensándome con él, pero también más allá de él. Entonces, quiero compartir con ustedes un poco de eso ¿qué tomo de Paulo? pero también ¿por qué Paulo no es suficiente? ¿Por qué la pedagogía crítica ya no es suficiente? ¿Qué queremos decir con pedagogías decoloniales?

He traído a este diálogo a tres personajes; eso no quiere decir que esas son las únicas personas con quien pienso en materia de pedagogías: Paulo Freire, Frantz Fanon, y en medio de los dos Jacqui Alexander; tal vez ustedes no han escuchado de ella, porque su obra no ha sido traducida al castellano. Es una mujer afrocaribeña de Trinidad, y voy a contarles un poco acerca de su ruta para pensar en pedagogías distintas.

Retomando y releyendo a Paulo, ¿cómo entendemos la pedagogía? Dije desde el principio que no estoy hablando de pedagogía en el caso o en el contexto institucional, asimilándola a la transmisión de conocimiento, sino de las pedagogías como otra cosa. Paulo habla de pedagogías "como metodologías impredecibles, indispensables, dentro y para las luchas sociales, políticas, ontológicas, epistémicas para la liberación". Paulo mismo habló de una pedagogía "con", no algo que hacemos a la gente, sino que hacemos y construimos en conjunto. Pero una cosa interesante, Paulo dijo que la pedagogía pensada desde las luchas sociales permite ver esos enclaves pedagógicos dentro de la lucha misma y utilizarlos como elementos para reaprender, desaprender, reflexionar y actuar.

Entonces pensemos un poco con esta perspectiva de Paulo sobre cómo entender las pedagogías o cómo podemos pensar las pedagogías, y digo pedagogías como prácticas, como estrategias, como metodologías que se entretejen y que se construyen en la resistencia, como insurgencias político-epistémicas. La rebeldía como praxis, como política pedagógica de existencia y para la (re)existencia de la que habló Adolfo ayer, y para la (re)humanización.

Jacqui Alexander habla en conversación con Paulo, tiene un libro muy lindo que se llama *Pedagogías de cruce*, y habla de "pedagogías como metodologías organizacionales", no como organización en sí, sino como aquellas que nos ayudan a organizar la lucha, las acciones, las reflexiones, la praxis. Metodologías analíticas y psíquicas, que hacen abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, que convocan conocimientos subordinados para poder desestabilizar las prácticas existentes del saber y del ser. Y dice Jacqui: "pedagogías que perturben, que ayuden a re-ensamblar, divergencias heredadas de lo sagrado y lo secular"; eso es muy importante, porque muy rara vez hablamos de espacios espirituales también en este constructo, en este camino de las pedagogías. Pedagogías que también se corporizan y descorporizan, las pedagogías de cruce a las que se refiere ella.

Pero también pongamos a Paulo en conversación con Frantz Fanon. Tal vez los presentes que han leído la obra de Freire recuerdan que, desde su primer libro de *Pedagogía del oprimido,* Paulo cita a Frantz Fanon, pero es en uno de sus últimos libros, la *Pedagogía de la esperanza*, donde (re)escribe la pedagogía del oprimido, que realmente piensa como Fanon. Y ahí mismo yo recuerdo los años en que trabajamos juntos: Paulo me contó cómo Fanon cambió su vida, porque puso algo que realmente Paulo no consideró en su primera obra, y eso era la cuestión de la racialización y de deshumanización relacionada a este patrón racial de poder. Paulo no pensó en eso en los años sesenta y setenta, pero sí al final de su vida.

Nos dirigimos entonces, como dijo Paulo, a "pedagogías que tracen caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la redención de la sociedad", o sea entendiendo este hacer político-pedagógico, viendo como inseparable lo pedagógico de lo político, y por supuesto de la acción política. Frantz Fanon dijo algo también similar: "pedagogías que aviven el desorden absoluto de la descolonización, apuntando hacia una nueva humanidad".

Pensar sobre la relación y la diferencia entre Paulo y Frantz Fanon es importante para definir cómo estoy entendiendo la diferencia entre pedagogías críticas y pedagogías que asumen una perspectiva o piensan desde las grietas o fisuras decoloniales. Para Paulo el elemento central fue lo epistemológico, el cómo conocemos la realidad en que vivimos y cómo hacemos esta lectura desde el conocimiento. Claro que Paulo habló de lo ontológico, de la existencia; pero lo epistemológico fue central para pensar la pedagogía; ese pensar-accionar desde la realidad de los oprimidos está inscrito principalmente en la cuestión de la identidad cultural y de clase; como mencioné antes, no toma en cuenta cómo la diferencia también ha sido impuesta en términos de género, de heteronormatividades, de racialización, etcétera.

Para Paulo lo central era pensar con relación a la pedagogía, mientras que para Frantz Fanon lo fundamental era pensar desde la descolonización. Dos puntos o lugares de enunciación distintos, podemos decir que, de cierta manera en conversación, pero distintos. Para Fanon el problema fue lo ontológico, lo existencial y lo racial. Un pensar y accionar desde la racialización, desde la deshumanización y desde la herida colonial corporal, en su propio caso, vivida. Entonces, aunque ambos hablaran de liberación, sus puntos y ejes de lucha, no coinciden exactamente en cómo llegar a esta liberación, y eso es central. Esto me permite aclarar la inquietud, la pregunta en diálogo que me plantea Pilar: ¿qué pasa con la pedagogía crítica?

PC: Una anotación acá: estamos adentrándonos en un punto bastante importante, estos elementos que entran en tensión entre la pedagogía crítica en la cual todos nos sentíamos ya muy estables, muy cómodos. La educación popular nos ha brindado muchas herramientas, pero pareciera también que lo decolonial abre nuevos horizontes, y creo que esta apertura de nuevos horizontes se debe a una lectura que empieza a incorporar todo este horizonte moderno-colonial a las críticas propias del desarrollo, que nos muestra el alcance y significado de la experiencia colonial y de la colonialidad. ¿Cómo verías entonces, en esta trayectoria, la pedagogía crítica y este elemento tensional con lo decolonial y las nuevas lecturas para América Latina?

CW: Primero decir algo: "la teoría crítica sigue enraizada en un paradigma sumamente antropocéntrico, marxista y occidental". Y si pensamos en esa línea, también muchas de las bases de la educación popular perpetúan este sesgo. ¿Qué hacemos sobre eso? Como dije al inicio, no se trata de desechar, sino tal vez de reconocer que no es suficiente, particularmente para entender y pensar desde acá. Entonces, hay muchos elementos hoy en día para el debate sobre teoría crítica, como saben quienes han leído a Peter McLaren (hay varios textos de él traducidos al castellano). Peter habla sobre un multiculturalismo revolucionario, particularmente referenciando las experiencias del Che y de Cuba como punto de partida y los sandinistas en Nicaragua. Pero igual esta apuesta revolucionaria se formula desde el marxismo. Y sabemos, si reflexionamos sobre algunos de los desafíos y contradicciones que Cuba ha vivido a lo largo de los años, como también los sandinistas, que el tratamiento hacia las mujeres, la falta de atención a la diferencia, a la racialización, entre otros fenómenos, siguen vigentes.

Entonces en cierta forma yo creo que hay tres elementos clave para ir pensando por qué la pedagogía crítica no es suficiente. Por un lado, es el problema con la criticidad, es decir, qué estamos diciendo cuando decimos "crítico". La pedagogía crítica piensa su crítica desde una perspectiva teórica principalmente occidental, dentro de la modernidad misma, no va más allá, no intenta pensar en los bordes, en los márgenes de la modernidad.

En segundo lugar, esos afueras de la modernidad, donde hay luchas en barrios urbanos populares, en comunidades del campo, etcétera, no entran en discusión o reflexión. La pedagogía crítica es una pedagogía que parte del individuo, o más bien de cómo podemos transformar la consciencia del individuo, no necesariamente las estructuras de la sociedad que construyen individuos que entran en competición uno contra el otro, particularmente en la actualidad de las sociedades que vivimos.

Y tercero, la misma cuestión de geopolíticas dominantes. Es decir, la pedagogía crítica ha sido históricamente una apuesta desde una izquierda masculina, que a veces no puede ver más allá de su propia posición. De modo que los Andes, en América del Sur, en esta Abya Yala, podemos decir que hay otros elementos que debemos ir tomando en cuenta: ese entrecruce, entramado, interconexión, entre lo cosmológico, lo espiritual, la sabiduría, el conocimiento, el territorio, pero también la naturaleza entendida no como recursos naturales sino como un espacio mucho más grande en que los seres humanos formamos parte, la vida misma; también es importante entender cómo todo eso se entreteje con autodeterminación, con la descolonización y con la movilización, construyendo pedagogías distintas.

Creo que sobre eso podemos ir hablando un poco: con respecto a lo que implican no simplemente las pedagogías decoloniales sino el cómo pedagogizar lo decolonial y hacer este entrelace. Y voy a explicar un poco lo que quiero decir. Un amigo, compañero mexicano, Rolando Vásquez, habla de la necesidad de las verbalidades. Es decir, de convertir muchas de las palabras que utilizamos en un verbo de acción, que cambien su sentido y su ruta completamente. Entonces, si pensamos en la pedagogía como verbalidad, como el accionar y el actuar, podemos hablar de distintas acciones, actuaciones que pueden ocurrir en eso; es decir, pensando desde resistir; trangredir; insurgir o resurgir; derrumbar, como dicen los zapatistas; también cimarronear y agrietar; escuchar, como dice Wilmer Villa del Caribe seco colombiano, las pedagogías de la escucha; de palabrandar como dicen los compañeros del ACIN en el Cauca; de sembrar, como dicen los abuelos afropacíficos del sur de Colombia y del Ecuador, y de cultivar; también de construir; de aterrizar y de sentipensar, obviamente pensando en el maestro Fals Borda; de convivir y de (re)existir retomando el concepto y la palabra del maestro Adolfo Albán.

Este concepto de pedagogizar cambia radicalmente elementos de la conversación, pero tal vez vale la pena explicar un poco sobre qué es esta cuestión de lo decolonial. Adolfo dijo muy claramente ayer: "no

es una apuesta teórica, sino nace desde luchas, históricas, de más de quinientos años de lucha", y lucha en distintas partes. Pero podemos pensarlo como un tipo de matriz compleja, en la que se van entretejiendo patrones de poder distinto. Si pensamos, por ejemplo, y eso es una forma simplificada para presentarlo que no describo ni analizo por asuntos de tiempo, como Adolfo repitió muchas veces ayer, ¿las ideas de raza, de género, son ideas impuestas, asumidas como la idea de la geopolítica? Estas ideas han venido homogenizando, clasificando, jerarquizando seres, pero también saberes. O sea que el saber producido, el saber global, es saber ciencia, es conocimiento, mientras el *otro* es saber local. Y eso afecta al propio ser, la deshumanización que también mencionó Adolfo. Pero lo que quiero apuntar aquí es lo que yo llamo la comunidad de la naturaleza, entendida otra vez como la comunidad de la existencia para la vida misma, como un principio básico, y esa es la ruptura de lo relacional que divide todo, cuerpo y mente, hombre y mujer, naturaleza y ser humano. Podemos ir haciendo una lista larguísima de esos binarismos. Pero ¿cómo eso ha venido operando en el pensamiento, y cómo la educación y el desarrollo son los dos ejes de este evento, que han contribuido totalmente a esta división? Pensamos en esta cuestión de descolonizar epistemológicamente, técnicamente, ontológicamente, existencialmente, pero también los sujetos y las estructuras; eso es parte de lo decolonial, pensar que no es suficiente liberarnos para sentirnos mejor, para estar felices en este momento, sino también que debemos cambiar la estructuras e instituciones incluyendo la universidad, para empezar a encaminar un tipo de pedagogías distintas. Fanon, quien paradójicamente no es reconocido como pedagogo pero que es un gran pedagogo, dijo algo interesante: argumentó que la descolonización es una forma de aprendizaje y desaprendizaje, y que en ella estamos involucrados todos. Primero los que han sido privilegiados por ser blancos, blancos-mestizos; también tienen que asumir, tienen que aprender y reaprender desde una conciencia de su complicidad con una estructura. Es decir, individuos blancos y blancos-mestizos están necesariamente contribuyendo a esta matriz, y son parte de una estructura que involucra a todas y todos, no es simplemente un asunto de indígenas y afrodescendientes, es de todos.

La misma cuestión que plantea Jaqui, no es una cuestión simplemente de mujeres, concierne a todos y todas. Fanon habló de la necesidad de una conciencia propia y negra sobre su alienación. Eso es muy importante, porque Adolfo mencionó ayer la cuestión de etnoeducación o mejor dicho de las pedagogías propias.

En los años cincuenta Fanon dio la base para pensar una pedagogía propia, que no excluye, sino que piensa con la sociedad en su conjunto; esta teoría de Fanon se llama: "sociogénesis". Y es un método pedagógico socio-diagnóstico para la resistencia de la humanidad y la praxis de la liberación, que permite conectar los objetivos con la intención de facilitar la autoliberación y avanzar hacia un tipo de accionar decolonial; lo que el puertoriqueño Nelson Maldonado Torres llama "la actitud decolonial". No sé si han escuchado de Sylvia Wynter, que es una mujer jamaiquina filósofa; hoy día es la persona que más ha trabajado la pedagogía de sociogénesis de Frantz Fanon. Y la contribución de ella es bastante importante. Pero hay otra persona aquí en Colombia que también ha contribuido mucho a este debate, y ese es Manuel Zapata Olivella. Él también tenía una apuesta metodológica y pedagógica muy importante, en más de sus treinta y seis textos, muy difícil de encontrar acá en Colombia; podemos decir que en forma general él se enfoca en tres ejes: (1) La interrelación entre la base del capitalismo y el colonialismo. (2) La colonización vivida como deshumanización y alienación. (3) El nacionalismo excluyente en Colombia. Zapata Olivella, afianzó estas ideas con tenacidad de pedagogo o lo que él llama la culturización; y quiero leer una frase breve de su autoría que explica qué es eso de la filosofía Muntú, para los que no han leído su obra. El argumento por forjar esta filosofía entendido "como la suma de los difuntos, es decir, los ancestros y los vivos unidos por la palabra a los animales, árboles, minerales (tierra, agua, fuego, estrellas), en un nudo indisoluble. Esta es la concepción de la humanidad y que los pueblos más explotados en el mundo, los africanos, devuelven a sus colonizadores europeos sin amarguras ni resentimientos. Una filosofía vital de amor, alegría y paz entre los hombres y el mundo que los nutre"

(Zapata Olivella, 1997, p. 362). Entonces podemos forjar a mucha gente que contribuya a esta perspectiva, y creo que retomar elementos de Zapata Olivella en estos momentos es muy importante.

PC: El gusto que da encontrarse con Catherine cada tiempo es que siempre hay cosas nuevas, siempre hay nuevas preguntas. Creo que hay algo que proviene también de ese legado de Freire, y es la capacidad de preguntarnos la pedagogía. Y sí pensábamos que la teníamos muy clara con las pedagogías críticas, tampoco con lo que se llama hoy pedagogía decolonial hay algo estable, fijo, definido. Hablábamos sobre ¿qué significa, ¿qué representa hoy pensar y construir proyectos de pedagogías decoloniales? Y en realidad no hay una definición, pero entonces cómo situarnos en esos bordes, en esas fisuras y en estas nuevas prácticas de vida a las que invita la decolonialidad. Entonces hay que empezar a mirar lo decolonial como aquellos rasgos, saberes, memorias silenciadas, que coexistieron y coexisten hoy en día en estas grandes ciudades, pero también a preguntarse cómo empezar a decolonizar las corporalidades, y en estas dinámicas de reexistir aparece el cuerpo, la corporalidad como territorio, como escenario y como lugar que por ejemplo la educación popular nunca tuvo tan presente. Ahora los marcadores de género, clase, y sobre todo también de racialización, vistas de manera nueva, diferente, empiezan a surgir. Hablábamos con Catherine sobre cómo hablar desde la fisura, desde el borde, qué tipo de experiencia los presentes aquí vienen construyendo; qué sería y cuál sería el alcance de nuestro trabajo para la academia, la intelectualidad y por supuesto para las organizaciones populares y movimientos sociales que están desde esta mirada y con estas herramientas de lo decolonial.

CW: Yo creo que primero es importante ir pensando en esas grietas, o sea esta semilla que nace en la grieta, de la fisura, de la calle. No estamos hablando en forma de utopías, de transformar la sociedad y construir un nuevo mundo; claro que todos, yo creo que casi todos, tal vez compartimos ese sueño, pero no es algo alcanzable en estos momentos, sino que tenemos que actuar poco a poco. Necesitamos identificar cuáles son esas grietas, fisuras y cómo actuar dentro de ellas, cómo ensancharlas, hacerlas un poco más grandes y más profundas, cómo abrirlas, pero también cómo meternos en ellas. Y creo que

eso es parte del desafío real que enfrentamos. Hay montón de ejemplos, yo quería simplemente compartir unos pocos muy rápidamente y tal vez luego podemos en el diálogo ir ampliando. Quiero recrear su presencia, porque con ella también he venido pensando esto.

Betty Lozano, de Cali, quien trabaja pedagogías de vida con mujeres de Buenaventura que viven en situación de violencia extrema, y esas mujeres están construyendo lo que están llamando pedagogías de *vida*, algo positivo frente al proyecto de muerte que es cotidiano en su ciudad.

También muchos conocen a Ochy Curiel y Yuderkys Espinosa, que están trabajando desde un feminismo anticolonial racista en distintos espacios; son dominicanas residentes aquí en Colombia, pero están trabajando a lo largo del Caribe y pensando cómo desde una apuesta decolonial y antirracista construyen procesos pedagógicos desde abajo.

Keisha - Khan Y. Perry, quien ha trabajado muchos años la cuestión de descolonialidad de género. Pero lo que quiero enfatizar es que es un trabajo en educación popular con mujeres de base: replantea su lugar con mujeres en esa grieta, en esa sociedad todavía sumamente patriarcal; y busca cómo transformar y cómo crear espacios de transformación.

El maestro hermano Juan García Salazar, aquí en la mitad del Pacífico, habla de pedagogías de sembrar, pedagogías que apunten a la desobediencia y la re-existencia, en concordancia con Adolfo.

Daniel Chavez trabaja desde la corporalidad y la cuestión de desexualizar en su arte performático el cuerpo desnudo de la mujer y utilizar el cuerpo como mapa de lugar, como cartografía para mostrar las luchas.

Pedro Pablo Gómez trabaja en la ASAB, aquí en Bogotá, y está construyendo desde las marchas decoloniales otros procesos pedagógicos, haciendo uso del performance.

Mayra Estévez Trujillo trabaja desde lo sonoro, desde el proyecto que se llama "El Oído Salvaje" en Quito (Ecuador), que también tiene elementos de red y conexiones aquí en Bogotá. Ella ejerce su oficio desde distintos campos, desde lo propio ancestral, desde lo estético -artístico-sonoro.

También está el trabajo de Yamile Alvira, una colombiana que ha trabajado con la lucha minera en Perú, con mujeres campesinas que cantan su lucha en una pedagogía cantada.

Olver Quijano trabaja desde las ecosimías, no desde la economía sino la ecosimía. Y también lo que Pilar ha venido trabajando, no sé si tú quieres decir algo cortico sobre tu propia pedagogía decolonial.

PC: Pues justamente ayer que teníamos la posibilidad de conversar sobre estas propuestas en las que no se define como tal, qué es pedagógico o qué es colonial, sino que se construyen tales significados; mirar, por ejemplo, la memoria colectiva ahora desde el interior, incluyendo el cuerpo y la corporalidad, triplemente invisibilizados. Es mirar el sistema energético como parte de esos lugares que albergan memorias y que realmente no se han incluido, y cómo relacionar justamente estas matrices de dominación de larga duración que se registran en la memoria y se registran desde los cuerpos.

Participante: La tarea de un aula en un valle interandino al sur del Cauca, desde hace más de veinticinco años, es por desracializar el mundo. Yo creo que esa es una tarea fundamental que la educación tiene que enfrentar de manera directa y abierta. Y también enfrentar lo que yo he venido llamando la visibilización negativa, no le creo mucho al concepto de invisibilización. Porque lo que uno va encontrando en los documentos de la Colonia es que ellos están allí, esos procesos de esclavización de los que se habla mucho en los documentos, pero de manera negativa. Entonces esa es una tarea política para una pedagogía de la resistencia ¿cierto?, cómo poder construir dignidad colectivamente y evitar que la desmemoriación nos gane la partida. Simplemente quería agregar eso, muchas gracias Catherine.

CW: Entonces, para ir cerrando, quería mencionar muy brevemente una última experiencia. En diciembre del 2013 tuve el privilegio de ser estudiante de primer grado de la Escuelita Zapatista en Chiapas. Si no han escuchado la Escuelita Zapatista, no es una escuela de niños sino de adultos, en verdad de todas generaciones, porque participan desde niños de dos o tres años hasta abuelas y abuelos donde convivimos en caracol durante cinco días y donde hay un fuerte proceso de aprender a desaprender para volver a aprender. El aprendizaje fue sumamente tremendo en esta grieta zapatista, en esta comunidad donde fui, aprecié cómo la gente sobrevive, y su nivel de autonomía y libertad ya que no tienen ninguna relación con el Estado; roban la luz, roban el agua, sus propias escuelas, sus propios centros de salud. Entonces se pone en consideración que se es posible hacer, aunque bajo circunstancias sumamente complejas; esos textos escolares que tuvimos que leer y estudiar. Cada uno tuvo un guardián que vivió, convivió con nosotros veinticuatro horas al día; mi guardiana tenía dieciséis años y me acompañó todo ese tiempo, durante una semana.

Entonces son esas grietas decoloniales que existen en todos los espacios, tal vez cada persona presente tiene uno donde está intentando agrietar. Pensar en esos espacios pequeños nos da algo de esperanza en estos momentos sumamente complejos, en los que el pesimismo, la indiferencia, los silenciamientos son cada vez más fuertes. Yo personalmente he encontrado que la esperanza, que es algo sobre lo que hablaron Paulo Freire y Frantz Fanon, y también hablaron ambos sobre el uso de amor. Fanon habla del amor decolonial, descolonizador, Paulo también del amor-descolonización, y muchas feministas afroamericanas, chicanas también han hablado del amor. O sea, qué sucede cuando ponemos el amor en lo que hacemos: cambian mucho también las reglas del juego. Quiero recordar algo que mencionamos aquí, los sucesos en Ayotzinapa, y ahora en pocos días, pasado un año de esos acontecimientos, es importante recordar y hacer presente también esos rostros. Porque desde la consciencia que se promovía las escuelas normalistas en México en espacios rurales también andan sembrando algo distinto. Recordando también lo que dijo un

comunicado zapatista hace pocos días: "por el dolor, por la rabia, por la justicia, por Ayotzinapa y todos los Ayotzinapas que hicieron los calendarios y geografías de abajo". Muchas gracias.

PC: Muchas gracias Catherine. Siempre la calidez está presente, las preguntas, la apertura al pensamiento sería muy importante e interesante escuchar opiniones, preguntas, inquietudes en el tiempo que queda.

Participante 1: Buenos días a todos y todas, hay algo que me llama la atención dentro de esta transición que muestras dentro de la pedagogía crítica y las pedagogías decoloniales, estas formas de ir caminando y aprendiendo. Algo que me mueve también sobre cómo mirar unos nuevos horizontes de acción. Bueno casi siempre centramos los análisis y ejes de acción sobre los oprimidos, sobre los que están al margen, los pobres, los desarraigados, pero recordaba un poco esto de Freire que al liberar al oprimido también tiene que tenerse en cuenta la liberación del propio opresor ¿cómo podríamos también desde estas pedagógicas decoloniales, abordar esa decolonización de las élites? Y ¿cómo pensamos unas experiencias también desde allí? Pensaba en el panel inaugural de estos días, cuando se hablaba de las comunidades de base eclesiales, la presencia de la comunidad Menonita, de comunidades ecuménicas que siempre se ha tenido que... o que la Colonia también fue acompañada con toda la estructura eclesial, pero también hemos visto experiencias de cómo se han venido descolonizando esas élites eclesiásticas, incluso militares, estas élites castrenses, económicas, en fin ¿cómo podríamos pensar también un horizonte de acción y un horizonte de reflexión?

Participante 2: Buenos días Catherine, es muy clara la necesidad de desaprender y desoccidentalizar la epistemología, el saber, las formas de acción; pero también uno se pregunta a veces, al interior de ese mundo dominante, hegemónico, hay unos pensamientos también de ruptura que han sido muy incluyentes en estos territorios nuestros y en estos pensamientos nuestros. ¿En qué punto se tocan con las grietas que hay en el pensamiento occidental? Digamos con las teorías

feministas de la diferencia, con las teorías posestructurales, etcétera, ¿qué podemos encontrar allí y aprovechar, encontrar también sinergias en ese poder?

Participante 3: Buenos días para todos, para todas, Catherine. En Colombia estamos viviendo ahorita el *boom* de la inclusión, de la multiculturalidad y una serie de conceptos que realmente son incipientes, son realmente descontextualizados de la realidad y de la diversidad que hay en este país. Yo quiero preguntar ¿cómo son estos modelos?, desde mi perspectiva son fachadas, esos conceptos como los de la inclusión y la multiculturalidad que tienden más bien a extender esa homogenización de la población y a crear un falso concepto de nacionalidad ¿cómo ves tú eso y cómo podríamos empezar a generar una conciencia desde la identidad y desde la diversidad y el respeto al otro?

Participante 4: Hablando de la pedagogía de los zapatistas y de la perspectiva decolonial de los zapatistas, ellos plantean cambiar el mundo sin tomar el poder. Y también plantearon reiteradamente agrietar el capitalismo, después posteriormente sacaron un libro que titularon con ese lema zapatista. Pero en el fondo esa ideología zapatista decolonial tiene una praxis en un contexto muy propio y lo que percibimos desde afuera, lo que vemos desde afuera los decoloniales y los críticos que no estamos en ese contexto, en términos reales, es muy distinto a la esencia de cómo lo viven los zapatistas. La pregunta acá es la experiencia de Catherine en varios niveles de trabajo; ¿es posible realmente trabajar proyectos decoloniales dentro de una estructura sistémica como la universidad? Lo comento porque en quince años de trabajar con una universidad intercultural indígena, por más que tratamos de incluir solamente la parte de pensamiento crítico, sin llegar a lo decolonial, el proyecto fue totalmente troncado, las estructuras de poder no permiten eso nunca.

CW: Yo creo que unas de las grietas en el mismo sistema es la grieta que ha hecho don Salvador en estos días acá. Usted con sus palabras ha venido agrietando este espacio, haciéndolo más desde la

vida real, un lugar donde muchas veces cuando trabajamos en la academia olvidamos que hay algo fuera de esas paredes. Entonces yo personalmente quiero agradecerle por ayudarnos a nosotros a ver, tal vez, con ojos un poco más claros, esas grietas y tal vez ser un poco más solidarios con usted y con sus comunidades, que están luchando en sembrar aquí en la ciudad; es sumamente difícil una ciudad de cemento, no solamente en lo físico, también en las actitudes a veces de la gente. Muchas gracias don Salvador.

Es posible cambiar desde el sistema, trabajar dentro y cambiarlo. Hace años, Anibal Quijano dijo que tenemos que trabajar adentro, afuera y siempre en contra. O sea, no podemos darnos el lujo de pensar siempre y simplemente desde afuera. Es decir, que el sistema es tan sistema que no podemos hacer nada, ahí viene la indiferencia. Y yo creo que la lucha que he venido promoviendo en Ecuador, ya hace dieciocho años en la Universidad Andina Simón Bolívar y en los últimos quince, con un acompañamiento temporal de Adolfo, con la presencia de Pilar también unos años atrás, y con otros compañeros y compañeras de cómo construir un posgrado, un doctorado distinto, no nombro este doctorado "decolonial". Decolonial no es una cosa hecha, no es una cosa concreta en sí, sino es esta perspectiva de caminar continuamente, de hacer fisuras, entonces lo que hemos logrado ya en quince años del doctorado es construir un espacio distinto donde trabajamos no con autoridad de docentes sino como colegas, compañeras y compañeros que vienen de toda América Latina para compartir sus experiencias. Muchos están ligados a procesos sociales en sus propios países, en esta última promoción tuvimos la mayoría de mujeres por primera vez. Un elemento sumamente clave e importante: construimos conocimiento en conjunto, cuando la formación en posgrado nos enseña que lo que tenemos que producir es conocimiento original, individual; en cambio planteamos cómo realmente pensar conjuntamente. Eso no quiere decir que no tenemos que cumplir con los requisitos de tesis, etcétera, que son individuales, pero cómo construir otro proceso, principalmente un proceso sumamente relacional y sumamente humano. Entonces yo

creo que eso ha sido parte de cómo construir algo de grieta en un espacio institucional, donde muchas veces somos criticados por colectivos docentes, por autoridades, por la forma en que actuamos, empezamos por ejemplo con mover las sillas, porque jamás tenemos un auditorio con sillas en fila. Pero nos han llamado la atención porque estamos armando desorden. Yo creo que parte de caminar decolonialmente es hacer desorden, como dijo Fanon "continuamente".

No voy a entrar en este momento en una discusión sobre lo que está pasando en Ecuador, porque es sumamente complejo y largo. Simplemente puedo decir que una de los aprendizajes y reaprendizajes es de qué manera podemos confiar en las estructuras e instituciones, incluyendo las del Estado, a pesar de Constituciones radicales y perspectivas distintas. Lo que muchas veces piensan de que Ecuador ya es un país de la izquierda, con un gobierno de la izquierda, tiene que ser un concepto totalmente deconstruido, porque no es así, es mucho más complejo. Entonces yo podría hablar de otras cosas, y tal vez no sé si tenemos tiempo si puedo decir un par de cosas corticas.

Sobre la cuestión de inclusión es importante saber cuándo inician los procesos de inclusión y multiculturalismo. Básicamente a principios de los noventa, con el fuerte inicio del neoliberalismo, desde el que podemos hablar de una lógica de capitalismo neoliberal trasnacional. Entonces la necesidad de incluir y no de excluir es parte del mismo del proyecto de neoliberalismo, para que la gente pueda consumir más, para que pueda tener una actitud cada vez más consumista, individualista. Entonces el multiculturalismo sí ha funcionado, como fachada, para dar la impresión de que las cosas han cambiado, cuando en realidad lo que están haciendo es captando toda la diferencia, toda la diversidad, pero también todas las tensiones, el conflicto, la movilización y apaciguándolo. Entonces, si hacemos un análisis con lo que sucede hoy con relación a la resistencia, a la movilización, a la construcción de otros espacios en comparación con lo que estaba sucediendo hace veinte años, ha cambiado mucho, la gente está dividida y eso es parte del proyecto de inclusión.

Y bueno, qué es eso de las élites; no sé, yo creo que es importante entender que de lo que estamos hablando es de una perspectiva decolonial, y me incluyo en eso, yo no estoy hablando desde una tarea decolonial que va a salvar el mundo. Yo estoy hablando desde una decolonización en los espacios en los que yo estoy localizada, donde yo hago mis propios desafíos a mí misma para desaprender y comparto ese desaprender y aprender con otros. He tenido la oportunidad en distintas clases, en distintos momentos, en distintos espacios en América Latina, en universidades, de tener alguna gente de grupos de élites. Pero mi deber no es descolonizar a los otros, sino que tal vez podemos todos conjuntamente, colectivamente, sembrar semillas en los espacios en que trabajamos para que cualquier persona, sea de los que llamamos élites, o de otras clases sociales, también piensen de manera distinta su propia realidad y empiecen a verla con ojos más críticos. No es que soy la defensora de otros, no es que nosotros vamos a descolonizar los otros, no se trata de malos y buenos, no, no vamos a construir otros binarismos, sino que vamos a pensar en otros tipos de relación que van más allá. Y creo que eso ha sido del proyecto mismo, de la visión que tuvo Frantz Fanon y que tuvo Paulo Freire.

PC: Sí. Hubo una pregunta que la hacía el profesor Óscar, a propósito de cómo tocar esas grietas o cómo también tocar esas apuestas de grietas que se abren desde allí. Y recordaba yo esta noción de Escobar, cuando habla de decolonialidad global. Creo que también puede ser una invitación a ver estas descolonizaciones a nivel global. Y en ese sentido yo creo que las luchas, las apuestas se pueden sin duda encontrar allí.

CW: Sí. La colonialidad es global. Y podemos decir, regresando al pensamiento occidental, que hay grietas por todas partes. O sea, la lucha con este patrón de poder mundial no es simplemente en América Latina, no. Hay distintas luchas en distintas partes, a nivel global. Entonces cuáles son esas construcciones de pensamientos que existen en esas grietas, en esos espacios y de qué manera podemos construir diálogo y articulación. Yo creo que un buen ejemplo es Boaventura de Sousa Santos, él viene de Portugal, su praxis es intentar pensar desde

otros lugares, y a la vez desde su propio lugar, construyendo pensamientos y actuaciones distintas. Él aporta mucho, no simplemente porque escribe mucho sobre América Latina o porque viene con frecuencia a distintos países, sino porque también está pensando Portugal de maneras distintas. También Gramsci, que ha sido mencionado por Eduardo varias veces, Gramsci también fue un intelectual que pensó, vivió en la cárcel, escribió desde la cárcel, desde sus grietas mismas en Italia. Hay muchos ejemplos, lo que está sucediendo en Grecia hoy en día, entonces yo creo que esta búsqueda es parte de nuestra responsabilidad como docentes; los que trabajamos en universidad y con un afán de hacer algo distinto, debemos cuestionarnos cómo construimos nuestras sílabas, dónde iniciamos la lectura, o sea mi práctica, es que siempre doy la gran parte de curso con autores y autoras desde acá, de América Latina, luego lo pongo en conversación con actores de otras partes y yo creo que esa es nuestra responsabilidad, dar la vuelta y preguntarnos con quién queremos conversar y con quién queremos pensar, y de qué manera esos autores que escriben desde la academia, pero también escriben fuera de la academia, deben entrar en el debate de discusión en nuestras clases para mostrar esta posibilidad. No hay un Occidente-Norte malo y un Sur bueno, sino que dentro del Sur o los sures del mundo también hay pensamiento de muerte, capitalista, global, colonial, moderno, patriarcal; y también hay expresiones distintas. Entonces buscar eso es parte del reto. Por eso digo, y con eso cerramos, que lo decolonial no es una cosa hecha, no es un nuevo paradigma, no es una teoría o cambio que debemos estudiar para ser los más útiles en el nivel crítico, sino más bien la forma que yo lo entiendo es una apuesta, una postura, una actitud de asumir, de asumir en todas las esferas de la vida porque es un proyecto de vida, porque no es algo de lo que hablamos en la academia, regresamos a casa y lo olvidamos.

También nos cuestionamos por cómo asumimos el trabajo, cada persona, cada mujer, cada hombre, cada joven, cada "jovena", cada abuelo, cada abuela en sus lugares. Pero la manera que podemos poner en diálogo, en discusión estos debates, estas conversaciones son algo que también el sistema ha intentado romper, las imposibilita.

Referencias

Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Altamir.

LA PEDAGOGÍA DE LA CORRIDEZ: UN CANTO A LA ESCUETERÍA

Adolfo Albán Achinte[1]

Vivir la vida es un acto de corridez.

Institución Educativa Dos Ríos.

Introducción

El valle geográfico del río Patía, al sur del departamento del Cauca, es un valle interandino enmarcado por las cordilleras central y occidental y atravesado por el río Patía, que rompe la cordillera occidental en la Hoz de Minamá y vierte sus aguas al Pacífico sur. En esta región del país el proceso de poblamiento de comunidades negras o afrodescendientes se dio a finales del siglo XVII con la explotación artesanal del oro y el desarrollo de la hacienda agrícola y ganadera en el sistema esclavista.

[1] Docente del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad del Cauca, Popayán. Correo electrónico: pinturas582002@yahoo.com

Este valle y sus pobladores se constituyeron para el Estado colonial del siglo XVIII en un problema, por cuanto la conformación del Palenque del Castigo en la Hoz de Minamá y la oposición férrea al gobierno esclavista hizo que se enunciaran toda clase de adjetivos negativos y se construyeran estigmatizaciones que han perdurado a través del tiempo. Al respecto, señala Zuluaga lo que los documentos de la época de las autoridades de la Corona española referenciaban,

> [...] nos tenían avisado de lo que es el Valle del Patía y sus habitadores, pues ya habíamos visto en él y en ellos, que del latrocinio comen, en el amancebamiento duermen, la embriaguez es su bebida, el adulterio, el homicidio, el duelo, y el irrespeto a la justicia, son hazañas de los valientes, y de serlo precian todos. (Zuluaga, 1993, p. 54).

Pero la resistencia a este orden colonial establecido no se hizo esperar:

> Hacia finales del siglo XVIII, Juan Tumba había organizado un grupo de resistencia armado, para la defensa del territorio y la protección de los bienes de los negros asentados en esa región. La capacidad de acción de este grupo compuesto fundamentalmente por la parentela del líder generó, en la visión de la "sociedad mayor" de Popayán, toda suerte de calificativos como "negros asesinos" o "bandidos desalmados" y al territorio como "un valle infernal", tanto por las condiciones climatológicas de altas temperaturas como por la presencia de los negros. La estigmatización de este territorio pesa aún en la mirada que la dirigencia del departamento del Cauca tiene con respecto a esta zona. (Albán, 2010, p. 1).

Entrado el siglo XIX, y en el fragor de las luchas independentistas, los patianos jugaron un papel relevante en su participación, inicialmente al lado de los ejércitos realistas y luego en las filas de los rebeldes patriotas en donde descollaron valentía con el famoso "ejército de macheteros". Pasada la Independencia y con el nacimiento de la República, este valle interandino entró en un tiempo de silenciamiento y abandono del Estado durante toda la primera mitad del siglo XX y parte de la segunda.

Los viajeros europeos que transitaron en el siglo XIX por este valle dejaron sus descripciones de lo que encontraron en materia educativa; por ejemplo, Édouard André hacía referencia al pueblito de Patía evidenciando su impronta eurocéntrica con su lenguaje de descalificación, de la siguiente manera:

> Una iglesia grande y destartalada con muros de barro medio hundidos; miserables cabañas entre escasas plantaciones de tamarindos; humeantes escombros de habitaciones incendiadas la noche precedente; una escuela pública, en donde un jovencito, casi un muchacho, daba clase sentado en el umbral de la puerta, a algunos harapientos que leían en un cuadro [...]. (André & Safray, 1984, p. 47).

En la actualidad este valle interandino lo conforman los municipios de Patía, Balboa, Bolívar y Mercaderes constituyendo una región geoculturalmente importante en el suroccidente colombiano. Al municipio de Patía lo configuran quince corregimientos y ciento ocho veredas, incluidas las once de la cabecera municipal, siendo el corregimiento de Galíndez el que se ubica en la confluencia entre los Ríos San Jorge y Guachicono en límites con el municipio de Mercaderes.

En este corregimiento sus habitantes han derivado el sustento de la explotación agrícola y pecuaria en pequeña escala, del mazamorreo como práctica artesanal en la explotación del oro y, en una época, de la leña que bajaba por el río y era organizada en balsas amarradas con diferentes tipos de bejucos para la comercialización, lo que le valió el nombre de "Puerto Leña". En este lugar, desde hace treinta y tres años se viene desarrollando una de las propuestas y experiencias pedagógico -educativas más significativas de la cultura afropatiana: la pedagogía de la *corridez* (PDC en adelante). Este contexto histórico y sociocultural ha sido fundamental en la medida en que se ha constituido en un referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que apunta a cuestionar las relaciones de poder, reafirmar las identidades étnicas y fortalecer el sentido de pertenencia territorial.

Podemos asumir la propuesta pedagógica de la corridez como una pedagogía decolonial, pues se enfrenta a los cánones del sistema educativo oficial; por eso la PDC dice que *se educa desde los bordes* —como se verá más adelante—, frente a los regímenes de representación que niegan la diversidad étnica y sociocultural, a la reafirmación de los universales en desmedro de lo local, al enclaustramiento en los salones de clase como el espacio legítimo para impartir el conocimiento y a la creencia de que solo en la escuela, el colegio o la universidad es donde se produce el conocimiento, posturas que desprecia los saberes locales y el pensamiento situado. La PDC se enfrenta a todo esto, pues "la narrativa de nuestro sistema educativo transita por construir subjetividades que se acomoden a los preceptos de la modernidad, en ese sentido la estabilidad como principio se aprende a la par que las letras del alfabeto. Nos educaron para alcanzar el éxito y en consecuencia garantizarnos un futuro próspero distante de cualquier atisbo de inseguridad que colocara en riesgo la única posibilidad de vida" (Albán, 2008, p. 3).

Entre carencias y necesidades surge la creatividad

Una de las premisas fundamentales de la PDC dispone que las carencias y las necesidades no son un obstáculo para alcanzar las metas que se proponen las y los maestros. En razón a esto, se plantea que la PDC *no se queja, resuelve* saliéndole al paso a las dificultades convertidas en oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza. En esa medida, se puede plantear que

> La creatividad pasa a convertirse en un hecho que in-surge, es decir que se muestra, devela, cuestiona, problematiza, interpela el orden establecido permitiendo al sujeto creador en cualquier instancia de la vida social asumir el compromiso crítico de precisar su lugar de enunciación, reafirmando su condición sociocultural, étnica, generacional, de género, de opciones sexuales, religiosas, políticas y reivindicar lo local como un acto de re-afirmación de lo que nos es propio o de lo que hacemos propio. (Albán, 2008, p. 6).

Ello se conjuga con el proceso de gestación de la PDC: en 1981 la maestra María Dolores Gruesso, "Lola" (quien a sus veintiún años llegó a la Institución Educativa de la localidad de Galíndez luego de su proceso de formación como normalista en la Escuela Normal Superior de La Unión – Nariño) tuvo la iniciativa de crear una banda de guerra (término establecido para la época), y con esta iniciativa nace la PDC, que se mantendría hasta el año 2000.

En la década de los setenta la cultura afropatiana tenía diversas expresiones y prácticas que acontecían en la vida cotidiana de las comunidades

> En medio de este panorama sociocultural, maestras y maestros como Soledad Torres de Ibarra, Gerardina Angulo de Grueso, Teodolinda Torres, Elvia Caicedo, Roberto Carlos Obando, Hernán Francisco Ruiz Cabezas, Máximo Angulo, entre muchos, realizaron una labor como educadores forjando a una juventud en valores y tradiciones, con una educación tradicional, estricta y férrea siempre relacionaron el contexto a los procesos educativos y vincularon las expresiones de nuestra cultura afropatiana al quehacer como docentes. (Albán, 2015, p. 15).

De esa necesidad y ante la imposibilidad de tener instrumentos adquiridos, la maestra "Lola", analizando lo que disponía en su contexto para producir sonidos como los tarros para transportar el agua, los estribos de las monturas para las bestias, los cuernos de las vacas, las tapas de las ollas de cocina y los azadones, crea lo que posteriormente se llamaría "La banda de tarros" nombre asumido por unos con actitud cariñosa y despectiva por otros. La conformación de esta agrupación le valió a la maestra "Lola" el remoquete de "la maestra corrida", al tiempo que daba inicio a una propuesta pedagógica singular en un caserío determinado por la presencia de *dos ríos,* nombre que irá a tomar años después la naciente institución educativa. Esta agrupación surge en medio de una enseñanza tradicional, memorística, con la fuerte disciplina que caracterizaba a la educación en el Valle del Patía en general y en Galíndez en particular, y empieza a desestructurar la manera de

hacer la educación en la medida en que el contexto se convierte en un escenario privilegiado para el aprendizaje, es decir, que el reconocimiento de lo más inmediato irrumpía en contravía de una educación que no lo tenía en cuenta y que por el contrario no era significativo para el aprendizaje de las y los estudiantes.

De esta manera se puede evidenciar cómo la creatividad será un aspecto importante en el desarrollo de la PDC, pues "ser corrido" significa ser creativo, aventurarse a la innovación, no tenerle miedo al cambio, construir formas diferentes de relacionamiento intersubjetivo, apostarle a la construcción de una autoridad basada en el respeto y no en el ejercicio del poder. Es por eso que consideramos, en el marco de la PDC, que "el acto creador debe enfrentar los silencios históricos y las estrategias del olvido a las que nos han sometido en aras de construir verdades a partir de las mentiras mejor elaboradas, como también debe re-plantearnos las representaciones que han hecho de nosotros, así como las autorrepresentaciones que estamos elaborando" (Albán, 2008, p. 6).

La pedagogía de la corridez se consolida: 2000 a 2015

Todas las dinámicas anteriormente señaladas fueron los pasos previos a la consolidación de la PDC y prepararon el terreno para su estructuración como una propuesta pedagógica mucho más pensada y organizada: ya no se trataba de actividades y espacios que iban configurando una manera diferente de hacer el ejercicio educativo, sino que se fue decantando.

Tres acontecimientos van a fortalecer lo que ya se venía trabajando en la institución educativa con la llegada de la maestra "Lola", como ya se indicó, y que gestaron la PDC: (1) El paso de la Expedición Pedagógica Nacional y la declaratoria que esta hace de la escuela rural mixta como "escuela de música popular" en el año 2000. (2) La creación

del colegio mediante la aceptación del programa de telesecundaria (secundaria tele-educativa) con la apertura del grado 6° que incluía a estudiantes que estaban por fuera del sistema educativo; este programa se realizó hasta el año 2004 y fue el que dio origen a lo que se ha denominado la rotación y el arropaje, pues era necesario liberar de la sobrecarga de trabajo a las y los docentes que asumieron los grados sexto, séptimo, octavo y noveno e intercambiar el conocimiento entre la escuela y el colegio. (3) El surgimiento de la Escuela Intercultural del Macizo Colombiano en el año 2006 que dinamizó mucho más lo que se estaba trabajando en materia artístico-cultural con su primera fase de proyecto itinerante. Como resultado de la participación de la Institución Educativa Dos Ríos en el Proyecto de Escuela Intercultural, y por la propuesta de la PDC, la comunidad de Galíndez fue merecedora de la construcción de una de las tres malocas que se construyeron en el macizo como aporte al trabajo intercultural; a esta maloca en la PDC se le ha denominado "El Kraal de la Sabiduría" y es el espacio de encuentro entre la institución educativa y la comunidad. Esta construcción de forma circular equivaldría a lo que sería el aula máxima en otra institución.

En el año 2006 se crea la Institución Educativa Dos Ríos, que garantizaba la continuidad hasta el grado 11°, y con ella se formalizaron aún más los procesos pedagógicos que hasta ese momento habían surgido. Este largo recorrido en el tiempo y el cúmulo de experiencias han hecho posible la consolidación de esta propuesta pedagógica.

La pedagogía de la corridez: un proceso en permanente construcción

La PDC pretende que en el proceso educativo/formativo las y los maestros sean capaces de enseñar utilizando diversas estrategias que posibiliten el aprendizaje como una experiencia fraterna, alegre, agradable, solidaria, afectiva y lúdica, y para ello es necesario apostarle a la flexibilidad sin perder el rigor educativo, dada su responsabilidad social con el contexto sociocultural.

Esta propuesta pedagógica, como la definen las y los maestros que en ella participan, no pretende ser un modelo y no ha sido fácil de sostener en el tiempo; es por eso que se le da un valor fundamental a la *compinchería*, es decir, a ese acto de solidaridad entre compañeros (compinches) que han entendido y apoyado esta forma de hacer la educación/formación. Se ha establecido un compromiso solidario y reflexionado desde la academia con las y los maestros de la PDC, invitándolos a participar en eventos para que hagan visible esta propuesta pedagógica, acompañándolos en sus iniciativas y aportándoles reflexiones para continuar la discusión; ello ha hecho posible que la propuesta se sostenga en el tiempo.

La PDC está estructurada de la siguiente manera:

Diez principios: educación con calidad; vida en fraternidad; interacción con la modernidad; aprendizaje con creatividad; trabajo en equipo con equidad; capacitación y actualización permanente con fraternidad; equipo MEPT-C (maestros-estudiantes–padres de familia y técnico administrativo), fortalecido en valores para comprender la diversidad; pertenencia y compromiso con la comunidad; fortalecimiento de la identidad personal, institucional, regional, nacional; vida con dignidad.

Diecisiete valores: amor y afecto; solidaridad; libertad; paz y convivencia; alteridad; identidad; resiliencia; sencillez; reflexión; compromiso; responsabilidad; respeto; diferencia; unidad; autonomía; humildad; compinchería.

Nueve lemas, I.E. Dos Ríos: amor, superación, ciencia y valores; ¿Quiénes somos? Semilleros de amor, vida, saberes y quehaceres creativos; ¿Qué nos identifica? La unidad, la reflexión, la sencillez, la calidez, la corridez, el ingenio, el compromiso y el conocimiento puesto en acción; "Hilos finos y hebras, bejucos y batatillas"; Aprender desde la práctica, Viti viti, vitiviteras y vitiviteros; La norma está centrada... ¡educamos desde los bordes!; Compinches para emprender labores de *bienhechura;* Tras tus huellas.

Cuatro características: corridez; calidez; ingenio; creatividad.

Las estrategias pedagógicas: (a) *los consejos educativos en salud – CES-Ramies (Raíces en mi Escuela),* que son siete (tiempo libre, recreación y deporte; semillas y enredijos artesanales; hidroecoturismo; nutrición, bienestar y seguridad alimentaria de la comunidad afrogalindeña; curandería de cuerpo alma y espíritu; el arte de vivir la magia de la lectura, la palabra y la cultura; artesanos y artesanas de paz). (b) *Las estrategias transversales* (bioaulas, bibliotecas vivas, proyecto etnoeducativo "Voces, rostros, rastros y chichabollos") que se presentan en todos los CES.

También están las *seis estrategias administrativas* (el arropaje; equipo MEPT-C; Centro de investigación; difusión y vitalización de la pedagogía de la corridez – Cividipec; Cimarrón Valle Patiano – Civapa; Siembras y cosechas – Siemcose; el horario: los días numerados) y *una estrategia de relacionamiento comunitario* (reuniones "frente al espejo").

Todo lo anterior se despliega en proyectos (CES-Ramies) y prácticas con las cuales se materializa esta forma de concebir el ejercicio educativo/formativo y que se constituyen en el núcleo central de esta propuesta como la gran estrategia de articulación de los conocimientos.

Asimismo, la consolidación de los espacios de participación se da al interior de la PDC a partir de la conformación del Equipo MEPT-C; este espacio se erige como una estrategia de articulación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, en donde prevalece el diálogo para llegar a consensos a partir de la consideración de los disensos. Las discusiones al interior de este equipo posibilitan dialogar abiertamente, sin tapujos como es la costumbre en la cultura afropatiana, encarando de frente cualquier situación por incómoda que pueda parecer, pues es con la conversa, con la controversia, con la palabra dialogada, como se resuelven las problemáticas. Por eso las reuniones de padres de familia no se realizan exclusivamente en la sede principal, sino que se rotan por la sede de Palo Verde que queda en una vereda del mismo

nombre, como también es frecuente la visita que maestras y maestros hacen a los hogares de sus estudiantes para conocer la realidad familiar, las problemáticas socioeconómicas, las condiciones de vida de las y los estudiantes, para comprender las realidades por las que ellos atraviesan y en consecuencia brindar el apoyo o la asesoría requerida.

Es importante señalar que los principios, valores, lemas y características son la parte filosófica de esta propuesta o los núcleos de pensamiento propio que sostienen a las estrategias pedagógicas, transversales y administrativas. Toda esta elaboración de pensamiento enraizado se va desplegando en las prácticas educativas/formativas que acontecen en la vida cotidiana en la Institución Educativa Dos Ríos. La recurrencia de estos enunciados (que por la brevedad del espacio no pueden ser presentados en profundidad) hace que estas construcciones lingüísticas vayan calando en la mentalidad y en los comportamientos de todos los estamentos de la comunidad educativa que es el MEPT-C, pues la tradición oral juega aquí un papel relevante en la medida en que a través de versos, coplas, poemas y anécdotas todo el andamiaje que le da sentido a la PDC circula en los distintos ámbitos del quehacer institucional.

El pensamiento en la PDC es pensamiento situado y localizado, y esto es lo que construye sentidos de identidad y pertenencia, al tiempo que moviliza la creatividad de forma permanente. En esta medida, un día en la PDC es relativamente incierto no porque haga falta planeación, sino porque la corridez puede llevar la planeación a lugares insospechados de realización; en esto radica ese criterio que establece que la PDC es una construcción permanente, del día a día, estando en el viti viti[2], vitivitiando para lograr los objetivos de cualquier actividad, pues es necesario ser vitivitero para poder encarar toda esta propuesta pedagógica. Ser vitivitero significa llevar la humildad como un principio básico para establecer relaciones horizontales, pues en el barro todas y todos deben practicar la solidaridad, ya que sin ella es imposible construir para el beneficio común.

[2] El viti viti es un barro que se da en la ribera del río Guachicono.

Esa arquitectura de pensamiento/acción es la que hace posible que las estrategias en su conjunto hagan un tejido de relaciones entre el pensamiento, la palabra y la acción. Por eso, los consejos educativos en salud – CES se constituyen en el centro sobre el cual giran las demás prácticas, pues son los espacios donde lo cultural —en sus diversas manifestaciones y expresiones— se potencia articulándose con las áreas fundamentales del conocimiento. No hay que olvidar que *los estilos de vida saludable* son metas a las que se llega con la multiplicidad de posibilidades que el contexto ofrece, tanto en el hábitat como en el conocimiento y el pensamiento que circula en la comunidad, pues el fin último, como ya se enunció, es *educar para la vida*.

Los CES tienen que ver con el ambiente, la espiritualidad, la recreación, la paz, la producción artesanal, la palabra y los alimentos, es decir, con espacios importantes para la reproducción de la vida en condiciones de dignidad. Por eso no se puede en la PDC hacer una separación entre el mundo de la vida comunitaria y la cultura escolar, ya que estas se imbrican mediante los CES y los Ramies; cuando los CES se concretan en proyectos de grado, inciden en la comunidad y permiten el surgimiento de los semilleros, en donde los estudiantes del bachillerato practican como docentes con los niños y las niñas de la escuela con el fin de irse vinculando a los CES.

Estos CES regularmente acontecen en la contrajornada, pero se articulan con las áreas de conocimiento y sucede así por cuanto requieren una temporalidad que va más allá de la establecida en un horario de clase que parcela y fragmenta el tiempo. En los CES el tiempo se expande, por eso un maestro *corrido* sabe que lo que determina la duración de un trabajo en un CES es la dinámica que se logra en la confluencia entre el maestro y el estudiantado; esa sinergia produce los ritmos, las intensidades, los acentos y la duración de una actividad. En este sentido, no es incomprensible que un maestro o una maestra de la PDC esté en actividad hasta en horas de la noche, o que algunos de ellos pertenezcan a organizaciones como el Consejo Comunitario de Galíndez, en donde los horarios de las reuniones los determina la comunidad.

Desde esta perspectiva, se puede comprender uno de los enunciados de esta propuesta: *el contexto educa*, en tanto y en cuanto la relación escuela-comunidad o institución educativa-comunidad es fundamental para la construcción de la comunidad educativa y para el reconocimiento de todas las condiciones que el hábitat ofrece al ejercicio de aprendizaje de las y los estudiantes y de enseñanza por parte de las y los docentes.

Esa relación con el contexto como escenario de múltiples aprendizajes dio como resultado la creación de las *bioaulas* o las *aulas de vida,* en donde se llevan a cabo los procesos formativos y pedagógicos, sin que se niegue el trabajo en los salones de clase: el río Guachicono, el bosque de la vereda de Palo Verde, el cementerio, entre otros, se convierten en las grandes aulas en las cuales pueden ser aprendidas todas las áreas del conocimiento; de esta forma la ética y los valores, las reflexiones en torno a la vida y la muerte e incluso la historia de la comunidad son aprendidas en la bioaula del cementerio; los problemas de caída libre de los cuerpos, el asunto de la gravedad, las cuestiones de la física son trabajados en el puente sobre el río Guachicono y en el río mismo; las clases de educación física (salto largo, carrera de obstáculos, etc.) se realizan en las playas de este afluente del río Patía, como también todo lo relacionado con la geografía, que se conoce recorriendo el territorio.

Esa relación con el contexto, con el entorno natural y sociocultural y las posibilidades que ofrece, explica otro de los principios de la PDC al que ya se había hecho mención, que plantea *el aprendizaje con creatividad*, desde el que se potencia la imaginación para enfrentar las dificultades y para superar la lamentación proponiendo alternativas de solución. En este sentido, ser creativo es arriesgarse a generar nuevas dinámicas tanto en el aula como en la vida escolar en general, asumir metas para que la educación se haga con alegría y con *sabrosura,* como dice la maestra "Lola", lo que no significa que no haya habido incomprensiones frente a esta forma diferente de educar:

> Aquellos pensaban, ajá, se fueron a la orilla del río a perder tiempo. Creían que uno estaba echando nado, pero en medio del nado estoy dándoles la clase a mis estudiantes, enseñándoles qué es un río, ellos y ellas definiendo para qué sirve qué importancia tiene, cuáles son las ventajas, las desventajas. (María Dolores Grueso Angulo "Lola" – Entrevista del 16 de enero de 2015. En Albán, 2015, p. 32).

En esa medida, si pensamos que la PDC puede entenderse como una opción decolonial educativa es porque

> La creatividad pasa a convertirse en un hecho que in-surge, es decir que se muestra, devela, cuestiona, problematiza, interpela el orden establecido permitiendo al sujeto creador en cualquier instancia de la vida social asumir el compromiso crítico de precisar su lugar de enunciación reafirmando su condición socio-cultural, étnica, generacional, de género, de opciones sexuales, religiosas, políticas y reivindicar lo local como un acto de re-afirmación de lo que nos es propio o de lo que hacemos propio. (Albán, 2008, p. 6).

El contexto también propicia la reflexión de los asuntos de orden político, organizativo y sociocultural, como el caso de la organización de los consejos comunitarios que nacen como resultado de la Ley 70/93, de comunidades negras, y se constituyen en los interlocutores de estas comunidades ante el Gobierno Nacional para el trámite de sus derechos a la tierra, la educación, la salud, los problemas y amenazas que en la actualidad tiene este territorio como el de la minería a cielo abierto y a gran escala o el proyecto hidroeléctrico del Patía.

El fortalecimiento identitario, de pertenencia territorial y étnica se da en la medida en que la PDC se vincula a diversos procesos y acontecimientos regionales, como también mediante el desarrollo de su propuesta etnoeducativa en el proyecto Ramies. Al respecto, el maestro Hamer Amado Caicedo "Jamacay" argumenta,

> [...] otra cuestión que no puede pasar desapercibida es el aspecto político entre el 91 al 2010. Un cambio trascendental en las formas de hacer política acá en el municipio, fue la primera elección popular de alcalde y por primera vez se nombra un alcalde negro en el municipio del Patía, el hecho de haber nombrado "ese alcalde negro" cambió muchas costumbres en los patianos. Por ejemplo, los negros pudimos aspirar a un cargo dentro de la alcaldía. Los bordeños[3] no estaban de acuerdo con la llegada de este alcalde porque decían que se iba a *negriar* la alcaldía, sabiendo que estamos en un municipio culturalmente reconocido como afro donde aproximadamente el 60% son negros, en aquel tiempo había como un apartheid entre los mestizos y los negros. Entonces se inicia un empoderamiento de las cosas políticas por nosotros los negros, esto también tuvo incidencias relevantes en lo cultural como en lo educativo. (Hamer Amado Caicedo "Jamacay" –Docente. Taller del 23 de octubre de 2014. En Albán, 2015, p. 16).

La corridez entonces, como se ha dicho, cobra su valor pedagógico al entenderse no solo como la capacidad creativa de resolver los problemas, sino de trascender lo establecido a nivel educativo para plantearse nuevos retos y otras formas de realización del ejercicio pedagógico. La corridez es asumida como una práctica pedagógica que invita a la construcción permanente de preguntas y a la invención de diversas formas de ser sujeto, reflexionando constantemente acerca de lo histórico como escenario de comprensión de las realidades presentes.

Es por eso que un lema de esta propuesta pedagógica dice que *la norma está centrada y se hace educación desde los bordes,* entendiendo los bordes como esos espacios periféricos en los cuales se realiza todo aquello que una educación estandarizada como la oficial impide o no reconoce, por cuanto en los bordes, es decir en esa frontera compleja y problemática, se encuentra lo sociocultural que es central en el proceso formativo de las y los estudiantes. Lo anterior no significa que no se cumplan con las disposiciones emanadas por el Ministerio de

[3] Los bordeños son habitantes de El Bordo, la cabecera del municipio de Patía, cuya población es mayoritariamente mestiza.

Educación Nacional – MEN, sino que la educación se puede hacer más allá de esas disposiciones, pues es contextualizada y culturalmente pertinente, atiende a los requerimientos de la vida de los sujetos y sus subjetividades, de ahí que se precise *educamos para la vida* en el entendido de que el proceso educativo debe estar orientado para que los conocimientos adquiridos sean aplicados en la vida cotidiana y se conviertan en fundamento para resolver las necesidades.

En este sentido, la PDC también establece que *todos aprenden de todos y de todo,* una concepción que colectiviza el conocimiento en su producción y en su circulación, de tal forma que las jerarquías se disuelven pues cada ser humano tiene algo por aprender y algo por enseñar; esta práctica ha permitido el desarrollo de dos estrategias administrativas: una que se denomina *la rotación* en la cual todos los maestros y maestras transitan por la escuela y por el bachillerato sin establecer diferencias de estatus; la otra que se conoce como *el arropaje,* una forma solidaria en la cual un docente en su hora libre cubre con su asignatura el tiempo de clase en que alguno de sus compañeros de trabajo, por razones de fuerza mayor, no puede estar, evitándose así que las y los estudiantes estén sin horas de clase. Estas estrategias han sido una construcción colectiva que ha contado con el respaldo de la maestra "Lola" como directora de la Institución Educativa y que hace que tanto el trabajo como la construcción de relaciones intersubjetivas entre los maestros configuren un clima laboral de solidaridad, respeto y respaldo entre las y los docentes.

De igual forma, se trabaja con la estrategia pedagógica transversal de *las bibliotecas vivas* que son aquellas sabedoras y sabedores de la comunidad, quienes trasmiten sus conocimientos en diversos aspectos de la cultura afropatiana como la elaboración de esteras, las formas de cultivo, las recetas de las comidas tradicionales, los bailes ancestrales, el trabajo de la ganadería, la vaquería y el balsaje que consiste en traer leña aguas abajo por el río. De esta manera, la *consulta a los mayores* se convierte en una práctica que garantiza la trasmisión de saberes de una generación a otra y el fortalecimiento de la tradición oral uno de los bastiones fuertes de esta propuesta pedagógica.

> [...] otra forma que "Lola" usaba para enseñarnos, todo el trabajo que la persona hace es valioso y que en un momento determinado todos necesitamos de los demás, esa era una forma de sentir importantes a los padres de familia, a los agricultores, a los artesanos, ella siempre les hace como un homenaje aquí en los grados, por ejemplo, a los vaqueros, y ella hace como un detalle y agradece el aporte que han hecho los vaqueros, en otro momento hace de otro trabajo y así sucesivamente. También fue una forma de enseñar. (Iyoleyda Zapata Urresti – Docente. Taller del 23 octubre de 2014. En Albán, 2015, pp. 36-37).

Esta vinculación con el conocimiento existente en el entorno busca en principio el reconocimiento del territorio articulándolo a lo específico de las áreas fundamentales. Los aprendizajes desde la experiencia pretenden desarrollar *habilidades para vivir* y buscan potenciar en cada estudiante sus capacidades para hacer, pensar, sentir, escuchar y soñar. El *aprendizaje desde la práctica* es otro lema que caracteriza a la PDC, por cuanto el aprendizaje significativo es experiencial, los contenidos a trabajar se convierten en vivencias que permiten una mejor comprensión de lo tratado en las aulas de clase o en la bioaulas y eso posibilita que los y las estudiantes consoliden, con mayor precisión, temas complejos como las matemáticas y todo lo referente al razonamiento abstracto.

En razón a lo anterior, la PDC establece que *primero se forma la persona, luego al estudiante*, atendiendo al hecho que es una educación en un contexto étnicamente diferenciado y se debe trabajar para enfrentar el racismo estructural y todas las formas de discriminación de poblaciones que como la afrocolombiana sufren los rigores de la desigualdad social, la marginalización, la negación de sus saberes ancestrales, sus formas propias de educación y la racialización. La formación de la persona es entendida en esta pedagogía como todo aquello que fortalece: (1) las identidades afropatianas, enfatizando el orgullo étnico, los aspectos socioculturales como la música tradicional, la gastronomía, los rituales fúnebres, haciendo conciencia del racismo estructural; (2) el sentido de pertenencia territorial y (3) la lucha contra

la estigmatización histórica que ha padecido esta región del país, que arrastra desde la Colonia cuando era denominado "valle infernal" y contra el racismo geográfico que lo califica como valle de negros. En esta medida, estos tres aspectos hacen parte fundamental del proceso de formación académico y como sujetos sociales participativos

Así las cosas, el desarrollo de estilos de vida saludables es apropiado a través del juego y la lúdica, pilares del proceso educativo y formativo, esos estilos de vida se desarrollan por medio de los CES, como se ha dicho. La educación sexual, por ejemplo, aspecto importante en la formación para una vida saludable, ha permitido la creación de un lenguaje basado en las formas dialectales del español de las y los afropatianos, con el cual se abordan temáticas que se han convertido en tabú, de una manera abierta y tranquila.

Palabras como *cosorrisquear* (hacer el amor rico) o lemas como *la que no pastea, pipea* (quien no planifica con pastas, se embaraza) y *el que no enchuspa, embomba* (el que no utiliza preservativo, embaraza), se convierten en parte de las formas como se habla de la sexualidad, despojándolo de todo aquello que desfigura ese mundo de intimidad al cual las y los jóvenes de la Institución Educativa Dos Ríos empiezan a enfrentarse. Así, la creatividad de la corridez se despliega en estas construcciones del lenguaje apropiado de las tradiciones orales, siempre en esa relación con el contexto.

De estos aprendizajes recuerda Wilmer Jesús Oliveros, quien fue alumno de la PDC y hoy es uno de sus maestros

> Nosotros con "Lola" en 1981-1982 lo fuerte en esta época fue el deporte. Aquí "Lola" nos empieza a hablar de educación sexual, eso también cambia nuestro mirar que traíamos, nuestro sentir. En ese entonces hablar de educación sexual era un delito, uno en la casa ni se atrevía a preguntarle a la mamá y lo otro es que no había confianza con los padres. Entonces ella nos hace mirar la vida de otra forma y muchas cosas de esas se quedaron. "Lola" empezó a hablarnos de la vida, a hacernos entender, nos puso a

> pensar en el futuro, interiorizamos la importancia que tenía estudiar, porque de este quinto que hablamos la gran mayoría somos profesionales, han aprendido su profesión y han definido su vida a partir de ahí. Entonces esto tuvo mucho que ver con nosotros y ella empieza a hablarnos de la vida se complementa con el deporte, en su mayoría todos practicábamos algún deporte. (Wilmer Jesús Oliveros – docente. Taller del 23 octubre de 2014. En Albán, 2015, p. 46).

A partir de esta educación sexual y con una concepción clara del cuerpo como ese espacio más cercano e íntimo que una persona tiene, se agenció la comprensión de una vida sana, es decir, una vida en comunidad que sepa tramitar los conflictos de diversa naturaleza, que construya lazos de solidaridad, que apunte a estar en armonía con el entorno natural y social, que dio como resultado el principio de *vida con dignidad* pues no es solamente vivir, sino que la vida debe enfrentarse sin renunciar a los derechos, luchando siempre por la justicia social, por la igualdad de oportunidades para todas y todos y contra cualquier forma de vulneración de la condición humana.

Otros aspectos socioculturales y artísticos como las danzas, el teatro, la poesía y la música hacen parte de la PDC y con ellos se imbrican las áreas de conocimiento. Aprender la geografía del Valle del Patía por medio de un poema compuesto por la maestra "Lola", o realizar un montaje dancístico para contar una historia de la vida cotidiana, presentar un sociodrama que hace referencia a la problemática actual de la sociedad, son una de las estrategias que se promueve desde uno de los CES, despertando a la vez las capacidades artísticas de las y los educandos y proyectando el proceso pedagógico hacia la comunidad, convertida en beneficiaria de esta propuesta que trasciende lo institucional.

La *libre expresión* se configura en una práctica del estudiantado en aras de fortalecer la autonomía y establecer una comunicación efectiva entre los estudiantes y de estos con el equipo de docentes; también se constituye en un espacio de reflexión crítica de las situaciones que acontecen en la Institución Educativa Dos Ríos. Es una práctica

que transcurre en el marco de la sinceridad y el respeto en procura de hacer de la democracia un ejercicio real en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones. En esta medida, los espacios de autonomía en la PDC son fundamentales para la construcción de nuevas relaciones intersubjetivas y para que la voz del estudiantado pueda ser escuchada y dialogada con el resto de la comunidad educativa de la institución. Al respecto señala un egresado:

> [...] una parte donde tenemos la oportunidad, tanto estudiantes, maestros y padres de familia de lanzar una opinión y ser recopilada para ser discutida, digamos por los menos surge algo en el colegio, hay un proyecto, están hablando de un proyecto entre docentes siempre va a ver ese grado de compartir esa experiencia, que se piensa hacer en el colegio con el estudiantado y ver los pro y los contra entre todos, si es favorable o no lo es, entonces por medio de eso se lleva como una concordancia entre estudiantes y profesores y se evitan los malos entendidos. (Wilson Ferney Oliveros Bermúdez – egresado. Entrevista 24 de octubre de 2014. En Albán, 2015, p. 53).

En materia ambiental y de proyectos, el *colchón ecológico* ha permitido en esta propuesta pedagógica acercarse a la naturaleza, leerla y comprenderla, esto obviamente va ligado al principio ya enunciado de que "el contexto educa". El conocimiento del entorno natural, sus riquezas, sus beneficios, pero también sus problemáticas, hacen parte de lo que se trabaja en esta estrategia, en donde la vinculación del equipo MEPT-C es fundamental, lo que redunda en una cohesión social en la que se entroncan las prácticas pedagógicas institucionales con las dinámicas organizativas comunitarias. Esta vinculación y relacionamiento es lo que permite que los estudiantes de grado 11° propongan y lleven a cabo sus proyectos de grado en interacción con la comunidad en lo que se denomina expansión de los CES-Ramies. Este proyecto ecológico surge producto de la observación del entorno escolar, que está divido en dos sectores con niveles del terreno diferenciados quedando la escuela en el nivel bajo y el colegio en el terreno alto. Al respecto, recuerda en maestro "Goncho":

> Algo importante es lo del cambio a nivel del territorio, porque antes en la parte de abajo era como un arrabal que llamamos nosotros, que siempre era en la parte donde están los árboles y la llegada de "Lola" empieza a tener importancia la parte de la naturaleza, de los árboles y por eso se forma ese pequeño bosque que tenemos en la parte de la primaria. Pero se cometía el error de seguir barriendo la ladera, entonces al barrerla se seguía erosionando el terreno, esa fue una idea que me surgió a mí, tratar de mantener los árboles con las propias hojas que caen, a eso le vamos a llamar *colchón ecológico* y esa parte hasta se mantiene con humedad. (Luis Alberto Oliveros "Goncho" – Docente. Taller del 23 de octubre de 2014. En Albán, 2015, pp. 53-54).

Por todo lo narrado se puede afirmar que la PDC es un canto a la escuetería[4], pues la libertad de ser es una premisa básica en el proceso educativo/formativo que reafirma identidades y sentidos de pertenencia étnico-territoriales y se enfrenta a todas las formas de marginalización, exclusión y racismo en un trabajo que se hace cada día con convicción, compromiso, lucha, decisión y dedicación. Estos maestros y maestras corridos y corridas son:

María Dolores Grueso Angulo - "Lola".
María Cristina Oliveros - "Cris".
Iyoleida Zapata Urresti.
Mónica Pulecio Corrales.
Delly Valencia Angulo - "Nany".
María del Socorro Grueso Angulo - "Charo".
Ana Beiva Muñoz.
Wilmer Jesús Oliveros.
Hamer Amado Caicedo - "Jamacay".
Javier Ernesto Caicedo Angulo - "Lolo".
Luis Alberto Oliveros - "Goncho".
Jesús Albeiro Grueso Angulo - "Chucho".

[4] En la cultura afropatiana el término escuetería significa libertad.

Para ellas y ellos la gratitud por toda esta propuesta que seguirá caminando pese a las amenazas al territorio por la minería a gran escala que desde hace aproximadamente cinco años y de manera muy fuerte está explotando los ríos de esta región, contaminado sus aguas y ocasionado un desastre ambiental sin precedentes en la historia de la región. Aún no se precisa cuáles pueden ser las afectaciones ambientales y socioculturales del proyecto hidroeléctrico del Patía, especialmente las que tienen que ver con la tenencia de la tierra por los territorios que serán inundados en el futuro mediato y a la misma pedagogía de la corridez por los cambios en la directiva de la Institución Educativa Dos Ríos, que apegándose a la norma olvida que se educa también desde los bordes.

Referencias

Albán, A. (Ed.) (2015). Pedagogía de la Corridez (Ed.) Sabe The Children, Consejo Noruego para Refugiados, Proyecto "Vive la educación", Popayán, Colombia.

Albán, A. (2010). *El valle del Patía: ¿Un escenario de resistencia cultural?* Inédito.

Albán, A. (2008). "El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial". En Palermo y Madrid de Zito Fontán, *Cuentan las culturas, los objetos dicen…*, Salta: Fundación Pajcha.

Edouard, A., & Saffray, C. (1984). *Fabulous Colombia's Geography* [Geografía pintoresca de Colombia]. Eduardo Acevedo Latorre (Ed.). Bogotá: Litografía Arco.

Zuluaga, F.U. (1993). *Guerrilla y sociedad en el Patía*. Santiago de Cali: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle; Colciencias.

EDUCACIÓN PARA LA TRANSICIÓN. IMAGINANDO UNA EDUCACIÓN *MÁS ALLÁ* DEL DESARROLLO

Andrea Neira Cruz[1]

Para nosotras es claro que una política de la posibilidad (y las opciones teóricas que la constituyen) no consisten simplemente en ponerla "ahí afuera" en el mundo con la esperanza de que florezca: se tiene que sostener con el trabajo continuo de hacer y rehacer un espacio para que exista, y enfrentando aquello que amenaza con debilitarla y destruirla.

J.K. Gibson-Graham (2011, p. 53).

Introducción

En las últimas décadas, la lectura del contexto latinoamericano nos presenta un gran reto, no solo en el escenario político sino también en el ámbito cultural y social. Este capítulo presenta un breve análisis sobre la situación política de América Latina en las últimas décadas y

[1] Trabajadora Social. Magíster en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia y actual directora del Centro de Educación para el Desarrollo de uniminuto – Sede Principal. Correo electrónico: andreaneira1@gmail.com

evidencia cómo, pese a las posibilidades de transformación social que trajeron consigo los gobiernos denominados progresistas de algunos países latinoamericanos, ha sido imposible pensar mundos por fuera de los imaginarios y prácticas del desarrollo y del neoliberalismo.

Estos hechos inquietan y dejan un panorama de preguntas para el análisis: ¿qué relación guarda la nueva izquierda con las alternativas al desarrollo y con el neoliberalismo? ¿Cuáles son las nociones de desarrollo que se han puesto en marcha en los denominados gobiernos progresistas? ¿Cómo desestabilizar los imaginarios y las prácticas del desarrollo? ¿Cómo convertir las críticas al desarrollo y al neoliberalismo en experiencias locales concretas y en políticas económicas nacionales que sean sostenibles? Si los gobiernos progresistas no han logrado desestabilizar las políticas económicas, ¿cuáles son entonces las alternativas para construir mundos diferentes?

Sin lugar a dudas, pueden ser varios los caminos que nos lleven a pensar en dichas alternativas, y los más visibles han sido los presentados por las personas organizadas que contestan a las concepciones hegemónicas, pero el grueso de la gente sigue caminando hacia el ideal de desarrollo que se estableció en la posguerra y que continuó un camino de consolidación y sedimentación cultural, social y económica aún vigente. En este sentido, se hace necesario seguir pensando alternativas desde diferentes campos, y por ello desde la educación superior nos preguntamos ¿qué papel juegan los procesos educativos para cuestionar el desarrollo e intervenir en la realidad política y económica de nuestros países? En tal sentido, el presente capítulo desea articular la propuesta de las alternativas al desarrollo y la necesidad de pensar una práctica educativa que esté encaminada a hacer posible su puesta en marcha en contextos específicos. Partiendo de estas dos premisas, debemos interpelar desde dentro un sistema educativo que ha sido adaptado a dicha idea de desarrollo que es sostenido y lo sostiene, siempre en una relación dialéctica; esta práctica educativa debe estar cruzada por un proceso de diálogo y praxis, donde se reconozcan otros saberes que se han gestado fuera de la academia.

Así, en el marco de lo que se ha denominado Educación para el Desarrollo (EpD) vale la pena preguntarse por los alcances y limitaciones de las diferentes generaciones de dicha propuesta, generaciones que han buscado, de acuerdo al momento histórico, que un cierto paradigma de desarrollo se posicione por medio de la educación (Solano, 2011). En el presente escrito se propone, por el contrario, una educación *sobre* el desarrollo que permita un análisis de la invención del mismo, la comprensión de su estrecha relación con el neoliberalismo, su relevancia ideológica y su apropiación en el sentido común, así como una *educación para las alternativas al desarrollo*, que nos lleve no solo a pensarlas-imaginarlas sino a llevarlas a la práctica cotidiana. El capítulo entonces aporta a la configuración de la sexta generación de la EpD.

1. Contexto latinoamericano. De los gobiernos de izquierda y de su imposibilidad de pensar economías para la vida

Venezuela (1998), Brasil (2002), Argentina (2003), Bolivia (2005), Ecuador (2006) y Uruguay (2010) son algunos de los países de Suramérica que instauraron procesos políticos en oposición o como alternativa a los gobiernos de derecha más radicales, incluidas las dictaduras militares. Estos proyectos han tenido diferentes definiciones: populismos, nuevos gobiernos, nueva izquierda, gobiernos progresistas (Barriga & Szulman, 2015). De acuerdo con algunos autores (Svampa, 2008; Lang, 2011; Gudynas, 2011; Santos, 2016), el nacimiento de la "nueva izquierda" se da en los años noventa, cuando empezaron a sentirse los estragos de la apertura de las economías de la región y en general por los efectos negativos del neoliberalismo sobre el crecimiento, la desigualdad y la pobreza (Borón, 2008); así, su surgimiento se da en franca oposición al neoliberalismo.

Una de las características que más llama la atención de estos gobiernos es la articulación con pluralidad de formas organizativas, movimientos sociales y organizaciones populares, principalmente,

dando así una centralidad a la democracia, tanto representativa como participativa. Es así que la participación popular ha sido fundamental para la constitución de dichos gobiernos, pues buena parte de la novedad organizativa e ideológica de la "nueva izquierda" latinoamericana proviene de diversos movimientos sociales, como el movimiento indígena, las organizaciones campesinas, los movimientos de desempleados, la movilización de trabajadores rurales sin tierra, las asociaciones de negritudes, movimientos feministas, entre otros (Chávez, Rodríguez, & Barret, 2008).

En consecuencia, se destaca la influencia de dichos movimientos en el posicionamiento de los gobiernos "progresistas" en América Latina y la influencia de estos en la toma de decisiones políticas, las cuales son sustentadas en apuestas de transformación social, económica y cultural, en el marco de la "crisis orgánica neoliberal" (Chávez, Rodríguez, & Barrett, 2008).

Estos gobiernos suponen un carácter contra hegemónico con relación al neoliberalismo y los gobiernos de derecha; sin embargo, luego del camino recorrido, algunos analistas dejan ver cómo estos han perpetuado hegemonías económicas. En varios casos, incluso han sostenido los privilegios de la oligarquía o de las élites económicas de sus países, o han construido una nueva clase con privilegios similares, usando a las clases populares para dicho fin, sin cambiar de fondo las políticas económicas y la lógica del mercado; así y pese a que han incorporado demandas diversas relacionadas con el género, la etnicidad, la raza, la diversidad sexual, parecen estar muy bien articulados al capitalismo como modelo económico y al desarrollo como ideología. Incluso algunos autores consideran que estos gobiernos han regresado a la idea de desarrollo propia de los años sesenta y setenta, aunque con una nueva indumentaria (Gudynas, 2011).

La construcción de alternativas al neoliberalismo y al capitalismo resulta ser uno de los problemas nodales de dichos gobiernos, en tanto no han podido generar otras alternativas posibles y reales. Pese a su

oposición al neoliberalismo, estos gobiernos han aplicado políticas que mantienen la lógica desarrollista, claro ejemplo de ello son las políticas extractivas que siguen manteniendo.

> Los gobiernos populares decidieron entonces profundizar el modelo de desarrollo extractivista, con el objetivo de sacar algo de la renta resultante de esa alza de precios para hacer algo de redistribución social. O sea, no cambiaron el modelo económico: permitieron que los ricos y las oligarquías se siguieran enriqueciendo. Los bancos, por ejemplo, nunca ganaron tanta plata en Brasil como en los tiempos de [Luiz Inácio] Lula [da Silva], pero, como los precios eran altos, quedaba un excedente significativo para hacer una redistribución sin precedentes. (Santos, 2016).

> De esa manera, el extractivismo progresista cierra un vínculo de nuevo tipo, que promueve y legitima proyectos mineros o petroleros como necesarios para sostener planes de ayuda, tales como distintos bonos o pagos en dinero a los sectores más pobres. (Gudynas, 2011. p. 36).

Así, al aceptar el modelo de desarrollo hegemónico también aceptaron el modelo político que venía detrás: el colonial. Por modelo colonial entendemos una estructura de dominación y explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra diferente que además se encuentra ubicada en otro territorio (Quijano, 2007). Muestra de dicho modelo, en la actualidad, es el impulso que los gobiernos progresistas le dieron al agronegocio y a la minería, contribuyendo así al despojo de las poblaciones y realizando alianzas con fuerzas paramilitares para garantizar la extracción de "recursos" que sostuvieran los excedentes y así posibilitaran la inversión en lo social (Santos, 2016), e intentaron acabar la pobreza con medidas de redistribución económica que a juicio de algunos resultan ser una estrategia instrumental que está más cercana a la caridad y la benevolencia (Gudynas, 2011) que a las transformaciones reales y a la autonomía de los pueblos.

Buena parte de estas acciones, tanto de gobiernos de derecha como de izquierda, tienen como sustento la idea de desarrollo y específicamente la idea de "desarrollo sostenible", en la medida en que, en el discurso, casi todos los gobiernos critican los impactos ambientales del extractivismo y buscan la sostenibilidad de las generaciones futuras.

La idea de desarrollo sostenible fue acuñada en los años ochenta, fue introducida en el documento "Nuestro futuro común" de 1987 y luego en la Cumbre de Río, en 1992. Hace referencia a la preocupación por el cuidado del medio ambiente y la búsqueda de un estilo de desarrollo que no comprometa el porvenir de las futuras generaciones. Dos de sus premisas, que lo siguen manteniendo vigente, son, de un lado, el diseño de formas de gestión ambiental que permitan el "uso racional" de los recursos, y de otro, la continuidad de la idea de que dicho desarrollo permitirá satisfacer las necesidades básicas de las personas.

Esta noción de desarrollo no solo se articula con concepciones coloniales, como la idea de que debemos seguir en el buen camino para dejar de ser, algún día, países subdesarrollados, sino que con base en esta idea se siguen realizando innumerables socavamientos y despojos en alianza con el capitalismo, manteniendo una idea androcéntrica y antropocéntrica, donde el hombre (varón) sigue siendo el centro de dicho desarrollo y por lo tanto es libre de someter a los demás seres vivos para garantizar la sostenibilidad de su vida. Además de ello, y pese a los daños causados al ambiente y a que se realizan procesos de despojo a diferentes comunidades, dichos efectos son opacados por las ideas de responsabilidad social empresarial, tanto de los Estados como de las empresas. Con la idea de desarrollo sostenible, dice Escobar (1994), "[...] nunca se pone en tela de juicio el modelo euro-urbano-industrial; se cree más bien que son suficientes cambios relativamente pequeños en las formas de gestión (introduciendo la variable ambiental), y en el funcionamiento de los mercados (con el objetivo de proteger los recursos de los embates más feroces del capital)" (p. 16).

Lo infame de esta noción de desarrollo que parece matizar la idea economicista es que se agudizan las peores estrategias de socavamiento de la naturaleza (Escobar, 1994; Svampa, 2008; Gudynas, 2011), y a través de ella se ponen en práctica dos estrategias de operación del capitalismo: la primera es la forma convencional, que se desarrolla con los monocultivos, la minería y extracción de madera a gran escala; la segunda está inspirada en el "nuevo tipo de capitalización de la naturaleza a nivel molecular o genético, [...] [y encarga] a las comunidades locales como guardianes de la biodiversidad, en la medida [en] que estas acepten tratar a la naturaleza como recurso" (Escobar, 1994, p. 20).

Gudynas (2012), por ejemplo, explicita cómo en el caso de las prácticas concretas de los gobiernos progresistas y sus planes de acción la situación se hace todavía más compleja, pues todos estos gobiernos, hasta la fecha, dependen del crecimiento económico como sinónimo de desarrollo y conciben que este se logra aumentando las exportaciones y maximizando las inversiones, componentes claves del "mito" del desarrollo (Gudynas, 2002):

> La idea del desarrollo propia de las décadas de 1960 y 1970, reaparece bajo un nuevo ropaje. Se ha generado así un neoextractivismo progresista que muestra diferencias importantes con las anteriores estrategias propias de gobiernos conservadores, basadas en la transnacionalización y la subordinación del Estado, pero que de todos modos repite esa apropiación masiva de la naturaleza, las economías de enclave y una inserción global. (Gudynas, 2012, p. 35).

Como afirma Svampa (s.f.), "en este contexto, lo novedoso no son las formas que adquieren las luchas anti-neoliberales, sino más bien la articulación que presenta la tradición nacional-popular con el modelo neodesarrollista, asentado en la reprimarización de la economía" (p. 22). Dado que parecen haber traído consigo una cierta "ilusión desarrollista", estos gobiernos abandonaron la discusión de fondo: los modelos de desarrollo posibles.

Así las cosas, pensamos que no es posible cambiar la hegemonía económica sin antes cambiar la base ideológica que la sustenta. Por eso, el análisis del escenario político que estamos viviendo en América Latina resulta relevante, toda vez que evidencia la imposibilidad de desmantelar las ideas de desarrollo que hemos interiorizado desde hace décadas. Sin embargo, y pese a los avances y retrocesos que hemos vivido, parece existir un potencial contrahegemónico evidenciado en las prácticas de algunos procesos organizativos que resisten al neoliberalismo y que reinventan estrategias que contestan al capitalismo. No es menos pertinente afirmar que una de las consecuencias de las luchas sociales de las clases subalternas en contra de los capitalistas ha sido precisamente el fortalecimiento de estos gobiernos "progresistas", que, aunque no hayan resultado suficientes evidencian su potencial y su fuerza de incidencia.

En resumen, América Latina evidencia, por un lado, un panorama de resistencia social y política a la crisis del neoliberalismo: el auge de procesos de democratización como vía para desmantelar la pobreza y la desigualdad social, la presencia de múltiples movimientos sociales y organizaciones populares que desafían la racionalidad del desarrollo, con múltiples retos, así como una dificultad para contrarrestar la hegemonía del capitalismo y del desarrollo desde los espacios institucionalizados como la democracia misma.

Tendríamos que decir, entonces, que estos Estados-nación, pese a que han sido en los últimos años liderados por gobiernos "progresistas", siguen siendo pensados bajo la ideología del progreso y del desarrollo; es decir, siguen operando no solo en el marco del neoliberalismo, sino con el patrón civilizatorio occidental y de la modernidad[2].

[2] De acuerdo con Quijano, con la constitución de América latina, en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico —que después se identifican como Europa—, y que como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la modernidad y la colonialidad, es decir el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y se instauran la modernidad y la colonialidad, hasta el día de hoy, constituyéndose como ejes constitutivos de este patrón de poder (Quijano, 2000).

La pregunta que nos hacemos, desde nuestro lugar como academia, es ¿cómo podemos aportar desde los procesos educativos e investigativos al cuestionamiento de la ideología del desarrollo y a la transformación de las estructuras de desigualdad social y de poder? y ¿cómo desmantelar esta forma de pensar y sentir?

Ahora bien, si la base ideológica del desarrollo imposibilita pensar una economía que sostenga la vida humana y conduce a mantener una economía para la muerte, no solo basta con hacer una crítica a dicha noción, será indispensable, para imaginar alternativas al desarrollo, imaginar otras economías.

Vemos cómo los gobiernos progresistas, pese a que (podríamos decir) están buscando la satisfacción de las necesidades humanas, lo hacen pensando que estas serán resueltas solo con la maximización de las ganancias y con la explotación inconmensurable del ambiente —postura de la economía neoclásica—, cerrando la posibilidad de considerar una economía para la vida. Pero ¿qué supone una economía para la vida?

La economía para la vida, de acuerdo a Hinkelammert & Mora (2005) "parte de la crítica a la ley de valor, y dirige su atención hacia el descubrimiento de las posibilidades del ser humano más allá de la vigencia de esta ley de valor" (p. 46). Así, para hacer posible una economía para la vida se requiere tener como criterio central *la reproducción y el desarrollo de la vida humana*.

En contraposición a la teoría neoclásica de la economía, cuyo criterio central es maximizar la utilidad que se obtiene del consumo sin tener en cuenta los efectos directos o indirectos sobre la vida humana y sobre la naturaleza, la economía para la vida se ocupa de las condiciones materiales que hacen posible y sostenible la vida a partir de la satisfacción de las necesidades y del goce de todos, en otras palabras, las condiciones que propician una vida plena para todas y todos (Hinkelammert & Mora, 2005). Para Hinkelammert, la necesidad es el fin específico de la economía para la vida.

Aunque la propuesta del autor muestra una alternativa para pensar la economía neoclásica, las economías feministas tendrán mucho que aportar para pensar la propuesta de una economía para la vida, dado que anteponen la vida de las personas y su bienestar al mercado y al beneficio económico, y sobre todo porque ponen el cuidado como elemento central (Carrasco, 2014). Esto supone necesariamente una nueva estructura de consumo y producción.

Como complemento de economías que apuestan por la vida humana, como la presentada por Hinkelammert —basada en las necesidades humanas—, la economía feminista trasciende la mirada del mundo público, que sigue siendo el centro de apuestas económicas "alternativas". Para estas, "apostar por la vida" representa la no explotación capitalista de las personas, tener empleos decentes o cuidar del ambiente, entre otros aspectos; sin embargo, en estas propuestas normalmente no se consideran los cuidados[3] como aspectos esenciales para el desarrollo de las personas y de la vida ni se plantean como responsabilidad social y política (Carrasco, 2014). Es por ello que la economía feminista se ha encargado de evidenciar cómo dicho trabajo de cuidado ha estado históricamente a cargo de mujeres o ha sido desplazado a otros grupos poblacionales considerados inferiores por razones raciales, étnicas o de clase social, y por lo tanto ha sido desvalorado y usurpado de la reflexión económica.

Hay dos premisas que son fundamentales para la economía feminista: la reproducción social y la sostenibilidad de la vida. La reproducción social ha sido un antecedente importante en el terreno de la economía, dado que un sistema que no sea capaz de reproducir sus condiciones de producción es inviable; sin embargo, la teoría económica nunca tuvo en cuenta en los procesos reproductivos como el trabajo doméstico y de cuidados; incluso en la propuesta de Hinkelammert

[3] Trabajo del cuidado, economías del cuidado.

de economía para la vida el autor no tiene en cuenta estos elementos para plantear su propuesta económica, los cuales resultan fundamentales para subsistencia y la reproducción del ser humano.

Sobre la reproducción de la vida, Hinkelammert & Mora (2005) sostienen que el circuito natural de la vida está basado en la naturaleza como condición de posibilidad de la vida humana; para las feministas la sostenibilidad, desde una perspectiva que se vislumbra más integradora y multidimensional, tiene tres aspectos: el económico, el ecológico y el social. La sostenibilidad entonces no solo supondría la continuidad de la sociedad para las generaciones futuras, sino que además comprende los niveles de equidad y justicia social que viven tanto mujeres como hombres.

Así, la sostenibilidad económica, en contraposición al crecimiento económico, implica "un equilibrio a corto y largo plazo entre producción y distribución y utilización del producto social" (Carrasco, 2014, p. 45), lo que llevaría necesariamente a desarrollar otras formas de producción y consumo y una distribución equitativa de la renta. Por su parte la sostenibilidad ecológica, en concordancia con Hinkelammert, está basada en el principio de no sobreexplotación del ambiente. Finalmente, la sostenibilidad social no solo "implica una sociedad cohesionada, con un reparto equitativo de tiempos y trabajos, donde todas las personas puedan disfrutar de condiciones de vida adecuadas" (Carrasco, 2014, p. 45), sino que se debe procurar romper con relaciones humanas inequitativas y asimétricas que sostienen el capitalismo, tales como las basadas en modelos patriarcales, racistas y coloniales, pues estos sistemas se encuentran articulados y son inseparables. Baste decir aquí que estas tres dimensiones de la sostenibilidad deben estar armonizadas, dado que se consideran interdependientes.

No nos interesa desarrollar un amplio debate sobre la noción de economía para la vida; sin embargo, sí nos interesaba ejemplificar cómo esta ha sido pensada como una alternativa viable a la economía neoclásica y que sustenta una posibilidad para los países del continente.

2. De la necesidad de educar *más allá* el desarrollo

Cuando hablamos de educación no necesariamente nos referimos siempre a lo mismo: su conceptualización dependerá de quien lo enuncie. Sin embargo, en nuestros días hay consenso en la comprensión de la educación como una práctica social "que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales" (Torres, 2011), p. 57). En este sentido, no puede desconocerse el vínculo entre lo educativo y lo político y la influencia de los procesos educativos no solo en las maneras de ver y comprender el mundo, sino en las prácticas de los sujetos. En consecuencia, resulta relevante develar siempre el carácter político y cultural que subyace a las prácticas educativas.

Aunado a lo anterior, sabemos que la educación ha estado muy bien acomodada a la ideología del progreso y del desarrollo. De hecho, en países como Colombia hay una idea arraigada de que se estudia para "salir adelante", esto entendido como sinónimo de progreso y ascenso social, lo que no necesariamente implica un cuestionamiento de las estructuras de poder, sino más bien un fácil y dócil acomodamiento a ellas. Así, muchas personas de sectores populares buscan el acceso al sistema educativo en general y a la educación superior en particular sumergidos en la idea de que van a "progresar" y a mejorar sus condiciones materiales de existencia, esto porque se cree que con un saber avalado institucionalmente se puede encontrar trabajo más fácilmente y con mejor remuneración —no siempre sucede de esta manera—. Esta idea también está asociada a la noción de que la universidad es el único espacio donde se puede conseguir un conocimiento válido o verdadero del mundo, lo que les proporcionará de entrada un mejor estatus social; en otras palabras, la universidad es concebida como un lugar privilegiado de saber, que posibilita ascenso social y movilidad económica.

De esta manera, el núcleo problemático gira en torno a que existen múltiples complicaciones para acceder al mercado laboral, sumado a que los conocimientos recibidos están diseñados solo para emplearse;

así, la educación promovida y avalada a través de estándares de calidad por los gobiernos nacionales se constituye en una educación acrítica, básicamente técnica, que está al servicio del capital y que sostiene y es sostenida por las ideas de progreso y desarrollo más convenientes para las élites, pero que continúan reproduciendo las desigualdades sociales.

Así las cosas, la educación universitaria no es pensada como posibilidad de comprensión crítica de la realidad y de transformación de las desigualdades, es decir, para las élites está muy bien que ciertas poblaciones accedan a la educación, e incluso esto se ha convertido en un discurso políticamente correcto; sin embargo, la pregunta es ¿a qué educación están accediendo dichas poblaciones? ¿A una que no cuestiona las hegemonías ni piensa alternativas de transformación de las desigualdades sociales, sino que las sostiene?

La reflexión aquí presentada es parte de una experiencia situada de educación superior, en una institución que supone brindar acceso a la educación a poblaciones que históricamente han sido excluidas de estos espacios educativos. En el marco de esta experiencia, la institución ha propuesto formar a dichas poblaciones en una ética de la responsabilidad social, lo que supone un compromiso con las poblaciones más excluidas —entre ellas se encuentran los mismos estudiantes que forma—. Sin embargo, los profesionales del Centro de Educación para el Desarrollo, lugar desde donde se lidera dicho proceso, hemos venido pensado que dicha responsabilidad social no puede ser lograda realmente si no se cuestionan las bases de las desigualdades sociales ni se proponen alternativas para transformarlas. Así, el quehacer constante es intentar fracturar una educación bien acomodada a una economía de muerte y por supuesto al desarrollo como ideología.

La educación *para* el desarrollo (EpD) es una propuesta que viene de los países del norte y de la cooperación para el desarrollo, justamente para promover las variadas nociones de desarrollo que se han instaurado de manera hegemónica por expertos e instituciones internacionales. El análisis de la denominada educación para el

desarrollo evidencia cómo, a través de cinco generaciones de la EpD, se han sucedido desde los enfoques "caritativo-asistencial" y desarrollista, sustentados en la más clásica noción de desarrollo económico instaurada luego de la Segunda Guerra Mundial, pasando por el desarrollo humano y sostenible de la década de los años ochenta, hasta llegar a una educación para la ciudadanía global o universal (Solano, 2011).

En consecuencia, hemos cuestionado la EpD que plantea la transmisión de cierta noción de desarrollo, cualquiera que ella sea, como una verdad que hay que seguir. Proponemos, por tanto, una Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana – EpDL que implique reconocer las estructuras de poder, sus transformaciones y permanencias, entender que el escenario educativo, formal o no formal, es un terreno de lucha donde o se forman sujetos para perpetuar las ideas hegemónicas y neoliberales o se forman sujetos que conozcan e imaginen algunas alternativas y puedan, con pensamiento crítico, tomar posturas frente a la realidad que les acontece.

En este caso particular, analizar el panorama político implica reconocer la influencia de los movimientos sociales, los avances de los gobiernos "progresistas", la permanencia de las políticas neoliberales, en general, estudiar la complejidad de la realidad en América Latina y su relación con el norte global. Todo esto es fundamental para pensar una educación "para el desarrollo" situada y contextual, conociendo y analizando las complejidades de los lugares donde planteamos este tipo de educación.

En este sentido, la propuesta que hemos venido construyendo en el espacio del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO sede Bogotá, tiene dos aspectos fundamentales: en primer lugar, *historizar y contextuar el desarrollo*, esto es, estudiarlo como una formación histórica y situada, a partir de la cual se ha creado una serie de tecnologías para su difusión y consolidación como instituciones (ONU), expertos, programas de formación e intervención (PNUD), entre muchos otros; y al mismo tiempo ha creado ciertas formas de ser y hacer y unas posiciones de sujeto particulares.

Además de ser una construcción histórica y contextual, es fundamental entender el desarrollo como una estrategia de producción de la diferencia, como una tecnología de otrerización (Restrepo, 2017). Esto quiere decir que el desarrollo debe ser comprendido como un discurso y una práctica que ha concebido *unas geografías y sus gentes como radicales otros* (los subdesarrollados) absolutamente diferentes a un nosotros (los desarrollados), unos otros que requieren ser salvados y tutelados. Estas retóricas salvacionistas y otrerizantes operan no solo en los gobiernos progresistas que hemos analizado, sino que están instauradas en la matriz cultural de las gentes del común y por eso siguen apelando a sus ideales.

Por ello, esta educación *sobre el desarrollo* busca crear pensamiento crítico que espera socavar las verdades asumidas y naturalizadas gracias al orden colonial; en esta clave busca crear conciencia sobre cómo hemos sido constituidos como sujetos coloniales, cómo hemos soñado imitar al opresor y hemos interiorizado cierto sentimiento de culpabilidad e inferioridad. Así, historizar el desarrollo es el primer paso para desestabilizar nuestras ideas prefabricadas; como dice Franz Fanon (1961): "el sumergirse en la inmensidad del pasado es condición y fuente de libertad" (p. 51). Esta apuesta debe contribuir a la construcción de una nueva perspectiva a partir de la revisión de los puntos asumidos colectivamente (Espinosa, *et al*., 2014).

Asimismo, en esa historización del desarrollo se debe centrar la mirada en la *comprensión de un devenir histórico, político y social latinoamericano*. Es fundamental comprender la dinámica política latinoamericana, las transformaciones sociales y las políticas económicas y sociales, la interrelación de estos países con organismos internacionales como el Banco Mundial – BM o el Fondo Monetario Internacional – FMI, así como analizar en qué medida los actores de la izquierda ofrecen hoy realmente alternativas al neoliberalismo, cuáles son sus aportes y limitaciones, cuáles son los límites de las democracias hoy en América Latina y cómo se vienen dando las acciones colectivas de

las personas organizadas como resistencias a las más clásicas nociones de desarrollo; es decir, conocer y analizar qué se hace en los niveles estructurales en nombre del desarrollo o en su contra.

De la misma manera, una educación *sobre* el desarrollo debe también aportar elementos para *comprender los problemas que se han derivado de sus diferentes nociones* a lo largo de la historia, su relación con el paradigma del progreso, la modernización y el colonialismo. Seguir sosteniendo la ideología desarrollista ha traído múltiples consecuencias: la disputa por los territorios (traducida en el acaparamiento de las tierras destinadas a la producción agrícola para la producción de agrocombustibles), extracción de hidrocarburos y minerales, monocultivos, economías de enclave con presencia de compañías transnacionales, exportación de materias primas que luego llegan transformadas en productos costosos a los países del sur (lo que ha generado el aumento de la pobreza, la exclusión y las desigualdades), el desempleo y precarización de las condiciones de trabajo, las crisis alimentarias, el socavamiento de la naturaleza, entre muchas otras. Varios de estos problemas se siguen reproduciendo en los gobiernos progresistas, como por ejemplo, a través de la ley de minerías y ley de aguas del 2009 en Ecuador, que contradice la Constitución de 2008 de este país, porque promueve la minería a cielo abierto; la carretera interdepartamental prevista para atravesar el parque nacional Tipnis y un territorio indígena en Bolivia; o la minería de hierro promovida por Mujica en Uruguay pese a que es un país tradicionalmente agrícola y ganadero (Gudynas, 2011).

Además de ello, una educación *sobre* el desarrollo debe reconocer el sesgo antropocéntrico, androcéntrico y patriarcal que subyace a las nociones del desarrollo. Como lo han mostrado varias feministas, dicha noción está anclada a una visión patriarcal del mundo donde la dominación masculina ha configurado una ideología desarrollista que desconoce la vida de unos seres que han sido históricamente feminizados. En este sentido, el patriarcado no solo ha promovido la subordinación de la mujer, sino de la naturaleza y de todos los seres vivos. Comprender

que el desarrollo fue una tecnología de poder inventada por el hombre blanco, del norte, que para alcanzarlo se sostiene una ideología patriarcal que valora la competencia, el dualismo, la guerra, las jerarquías, la dominación de los demás y la apropiación de otros seres vivos en pro del crecimiento económico, es fundamental para imaginar alternativas al desarrollo.

De hecho, la ONU ha fabricado una agenda internacional del desarrollo particularmente perjudicial para las mujeres[4]. Siguiendo a Falquet (2011), en la actual noción de desarrollo promovida por instituciones internacionales podemos destacar su vínculo con el patriarcado en tres claros ejemplos. *En las concepciones sobre capitalismo verde*, desde donde se han promovido las reservas naturales con el propósito de "cuidar el ambiente", pero lo que realmente esconden estas iniciativas, lejos de propuestas como el ecofeminismo, es una tendencia que promueve el ecoturismo y las industrias agroalimentarias, farmacéuticas y militares que estudian la biodiversidad para luego patentar saberes e incluirlos en el mercado capitalista. Las patentes sobre las semillas, por ejemplo, tienen claras consecuencias sobre las mujeres, ya que los conocimientos de ellas y de sus comunidades campesinas, indígenas y negras están siendo expropiados por las multinacionales. Dos notables ejemplos son: la Reserva integral de la biosfera de Montes Azules en Chiapas y el Plan Puebla Panamá.

Pero quizá el más claro ejemplo del vínculo del desarrollo con el patriarcado es el de *las políticas poblacionales o demográficas* promovidas por la Usaid (agencia de cooperación del gobierno estadounidense), que relacionan el control de la fecundidad con la necesidad del desarrollo sostenible. La noción de sobrepoblación esconde una mirada "racista, sexista y profundamente perversa, que presenta a las mujeres latinas, indígenas, negras, árabes y asiáticas como 'demasiado prolíficas' y por lo tanto culpables de su propia pobreza, responsables del hambre en el mundo y de la presión sobre

[4] Para observar en detalle una crítica al desarrollo desde la perspectiva feminista, ver Falquet (2011).

el medio ambiente" (Falquet, 2011, p. 109). Asimismo, programas como *la promoción de microcréditos* promovidos en nombre del desarrollo llevan a que las mujeres de los países del Tercer Mundo adquieran deudas con los circuitos bancarios del norte, desde la premisa de que las mujeres del sur global siguen siendo pobres porque no tienen acceso al crédito (Falquet, 2011). Dichas concepciones dejan de lado análisis como el que la pobreza de las mujeres es un proceso y un resultado de relaciones de género y de la relación capital/trabajo, y contribuyen a borrar los orígenes reales de la explotación y la opresión de las mujeres.

Así las cosas, consideramos que una educación *sobre* el desarrollo también debe proveer capacidad crítica *para cuestionar los diferentes sistemas de dominación* (Dhamoon, 2011) y su co-construcción: capitalismo, racismo, colonialismo, sexismo y patriarcado son inseparables, el capitalismo es posible porque existen este tipo de sistemas. Esto se puede observar en el análisis del capitalismo neoliberal que hace Maristella Svampa (2008), quien llama la atención sobre los ejes en los que se ha instaurado en los últimos años la gobernabilidad neoliberal latinoamericana: represión y criminalización de la protesta social; la doctrina de la seguridad ciudadana que busca la criminalización de la pobreza; y la militarización de los territorios latinoamericanos.

Para comprender dichas problemáticas es necesario entonces avanzar en investigaciones situadas que nos ayuden a develar no solo las estructuras de poder y los cambios en la política, sino también a entender la articulación del patriarcado, el capitalismo y el colonialismo, para conocer de cerca las nefastas consecuencias de las políticas neoextractivistas en las poblaciones y en los territorios urbanos y rurales, las políticas de agencias internacionales en nombre del desarrollo y sus consecuencias en la vida de mujeres, niños, niñas, indígenas, comunidades negras y en general de las gentes del denominado Tercer Mundo.

Todo ello nos lleva a reiterar la necesidad de *una educación sobre el desarrollo* en América Latina, que lo historice y analice sus estrategias discursivas para crear instituciones y sujetos particulares,

ello a través de un análisis de los procesos políticos, económicos e ideológicos por los que ha transitado en los últimos años nuestro continente y lo que piensan y hacen las personas del común.

3. Una educación emancipadora: educar para encontrar alternativas al desarrollo

Como nos lo muestran los estudiosos del desarrollo en América Latina, parece que los ensayos de desarrollos alternativos que se han venido dando a lo largo del segunda mitad del siglo xx, y que aún se encuentran vigentes, son insuficientes para resolver los actuales problemas sociales y ambientales, tanto en su escala local como global, pues esos desarrollos con sus diversos adjetivos (sostenible, humano, integral, etc.) parecen ser solo intentos de soluciones al interior mismo de la ideología del progreso económico, quedándose en un plano instrumental. Por lo tanto, continúan siendo insuficientes para generar transformaciones duraderas, ya que no resuelven los problemas de fondo. Así pues, en el contexto latinoamericano las opciones necesariamente deben ser "alternativas al desarrollo", dado que estas "apuntan a generar otros marcos conceptuales a esa base ideológica. Es explorar otros ordenamientos sociales, económicos y políticos de lo que veníamos llamando desarrollo" (Gudynas, 2011, p. 42).

En este sentido, para algunos autores pensar las alternativas al desarrollo necesariamente nos remite a cuestionar la base del pensamiento que sustenta el progreso y el desarrollo, es decir, nos lleva a pensar las alternativas a la modernidad occidental (Gudynas, s.f.). En consecuencia, es indispensable cuestionar la euro-modernidad como expresión de un tipo particular de ontología, una manera de ser y entender el mundo que separa, desde una perspectiva binaria o dual, la sociedad de la naturaleza (cultura/naturaleza), esta última subordinada en el marco de una clara jerarquía: el hombre (macho) como ser superior (humano/no humano, macho/hembra) y por lo tanto con el derecho a

explotarla (sujeto/objeto); la ontología de la modernidad es, entonces, la base de las ideas de progreso y desarrollo que hemos experimentado por largos años.

Sin embargo, para imaginar alternativas al desarrollo vale la pena complejizar la noción de modernidad. Varios autores (Hall, 2000; Chakrabarty, 2008; Escobar, 2010; Trouillot, 2002; Ferguson, 2005; Restrepo, 2011) aluden a la existencia de múltiples modernidades, diferentes formas de articulación de esta e incluso alternativas a la modernidad[5]. Si para pensar alternativas al desarrollo nos preguntáramos ¿qué pasaría si pensamos en la idea de que "ser moderno es un acto y descentramos la modernidad de su identificación temporal y espacial con Europa? (Restrepo, 2011); todas estas ideas nos llevan a pensar que no existe una única modernidad, y esta idea permite desafiar la impronta universal y la relevancia que la euro-modernidad ha tenido para muchos de nosotros, para más bien pensar que existen *otras modernidades* que son modernidades genealógica y ontológicamente otras (Grossberg, 2010), múltiples y singulares que hay que conocer y reconocer en contexto.

Por eso, en la propuesta de eventualización de la modernidad realizada por Restrepo (2011) la pregunta sería ¿qué se ha hecho en nombre de esta por ciertas gentes y en ciertos contextos? Hay que cuidarse de caer en esencialismos, pero también de dejar de lado el análisis de los procesos de dominación y colonización que les subyace.

En ese sentido, el *desarrollo* sería una tecnología de un proyecto civilizatorio y modernizante en nuestros países. Si somos "desarrollados", seremos "modernos". Menciona Restrepo en aporte a este libro "Para potenciar las críticas a Occidente, a la modernidad y al desarrollo no es suficiente con una intervención que reproduce la dicotomía

[5] Para una discusión sobre este tema, ver el artículo de Eduardo Restrepo (2011) denominado "Modernidad y diferencia". Esta idea de las diversas modernidades, como lo menciona el autor, parte de enfatizar los procesos de lugarización de la modernidad, "mostrando cómo incluso la modernidad europea (o la euro-modernidad) es una particular articulación cultural e históricamente situada" (p. 136).

resultante de las tecnologías de otrerización" (Restrepo, 2017, p. 5). Entonces ¿cómo pensar las alternativas al desarrollo sin caer en la producción de una otredad radical y sin caer en esencialismos y homogenizaciones? ¿Cómo hacer una crítica al desarrollo y a la modernidad sin reproducir su propia lógica en tanto tecnología de otrerización? En este sentido, si consideramos que no existe una única modernidad y una única noción de desarrollo, las alternativas emergentes son o deben ser igualmente diversas y contextualizadas (Chávez & Rodríguez, 2008, p. 59).

Con lo dicho hasta aquí ¿cómo pensar una educación en vía a las alternativas al desarrollo? Diríamos entonces que el primer desafío de una educación para las alternativas al desarrollo sería cuestionar el proyecto civilizatorio euro-moderno y *promover una ruptura de las ontologías* dualistas de la euro-modernidad, y promover las "ontologías relacionales" (Escobar, 2012). ¿Qué es entonces una ontología relacional? Escobar (2012) nos lo explica de la siguiente manera:

> Un principio clave es que la realidad está hecha de entidades que no preexisten a las relaciones que las constituyen [...], son aquellas en las cuales los mundos biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre ellos [...]. Una forma más de referirse a lo relacional es que en muchas sociedades no-occidentales o no-modernas, no existe la división entre naturaleza y cultura como la conocemos, y mucho menos entre individuo y comunidad —de hecho, no existe el 'individuo' sino personas en continua relación con todo el mundo humano y no-humano, y a lo largo de los tiempos. Lo humano y lo natural forman un mundo, con otras distinciones—. (p. 12).

Es así como parte de lo que se ha denominado "ontologías relacionales" es retomado de los movimientos sociales, y como lo han mostrado los trabajos de Blaser (2008), De La Cadena (2009) y Escobar (2010), se resaltan dos aspectos claves de dichas ontologías: el territorio como condición de posibilidad y las diversas lógicas

comunales que con frecuencia las subyacen. Por supuesto estas ontologías relacionales son retomadas de las formas de relacionamiento de comunidades indígenas y afro, principalmente, a lo largo de América Latina, y su foco, que es el que me interesa resaltar aquí, es que buscan rescatar otras maneras de relacionarnos con los demás seres vivos y ese es un horizonte sustancial que descentra el antropocentrismo y se ubica más bien en una postura biocéntrica, "que no solo permite abandonar el uso instrumental del ambiente, sino que también permite salir del callejón del progreso defendido por la modernidad" (Gudynas, 2010, p. 164).

A diferencia de lo planteado por Escobar (2012), diría que las ontologías relacionales no necesariamente están por fuera de la modernidad, y que necesariamente han coexistido e incluso pueden ser el resultado del propio sistema capitalista y del desarrollo mismo. Así, si seguimos el planteamiento de Grossberg (2010) de *otras modernidades,* las cuales son modernidades genealógica y ontológicamente otras, podríamos considerar que dichas ontologías relacionales no constituyen necesariamente un afuera de la modernidad.

Con frecuencia la literatura académica sobre movimientos sociales nos muestra las grandes contribuciones del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México o del Movimiento Sin Tierra – MST en Brasil respecto a las luchas y resistencias sociales; es claro que no debemos desconocer tales aportes; sin embargo, pocas veces mencionamos un sinnúmero de organizaciones sociales que desde diferentes estrategias consolidan propuestas para la sostenibilidad de la vida y variedad de críticas al capitalismo.

Por ejemplo, posturas que cuestionaron el sesgo androcéntrico recuperaron aportes invisibilizados de las mujeres, particularmente la economía del cuidado y otros aspectos de la economía no mercantil, o diversas propuestas alternativas que incluso podrían tener las características mencionadas por Escobar: el territorio como condición de posibilidad y las lógicas comunales. Así que, si concebimos las ontologías relacionales no como un necesario afuera de la modernidad, como

un producto de unos otros radicales y homogéneos, podremos ver en más procesos organizativos otras propuestas que logren aportar a las alternativas al desarrollo.

Entre otros ejemplos se encuentra la convivencialidad[6] del ecofeminismo, mencionada por Gudynas, que ha desembocado en cuestionamientos radicales al desarrollo, el postextractivismo, las economías feministas, entre otros.

En este sentido consideramos relevante, desde este lugar, activar lo que Escobar (2012) ha denominado *la política de la relacionalidad*. Así, es indispensable (1) educar en otra ética, que no sea instrumental ni utilitarista; (2) promover la desmaterialización de las economías hegemónicas reduciendo los niveles de consumo, materia y energía; (3) promover las ciudadanías expandidas que marcan el ciclo reciente de las luchas sociales en América Latina; y (4) educar para dejar de pensar que la naturaleza son recursos y los individuos trabajadores y consumidores.

¿Cómo hacerlo? Desde la experiencia...

Quisiera señalar aquí, de acuerdo a la experiencia del CED, que formar para las alternativas al desarrollo requiere no solo un conocimiento y reconocimiento de los movimientos sociales, sino un necesario acercamiento a la experiencia de organizaciones sociales que trabajan en la vía de lo que algunos han denominado alternativas al desarrollo. Esto significa un trabajo de militancia y compromiso con el cambio social y una apuesta por la construcción de conocimiento pertinente con las realidades locales.

[6] "Convivencialidad se entiende como lo inverso de la productividad industrial. La relación industrial es reflejo condicionado, una respuesta estereotipada del individuo a los mensajes emitidos por otro usuario a quien jamás conocerá a no ser por un medio artificial que jamás comprenderá. La relación convivencial, en cambio, es acción de personas que participan en la creación de la vida social. Trasladarse de la productividad a la convivencialidad es sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor realizado" (Illich, 2006, como se citó en Gudynas, 2012, p. 48).

Formar a estudiantes universitarios teniendo como premisa el acercamiento a las luchas sociales resulta crucial para no reproducir la dicotomía teoría/práctica y aportar, desde una perspectiva práctica, a comprender cómo la universidad, la ciencia y la academia no pueden ser neutrales y no deben producir conocimiento por producirlo, sino apostar por las metodologías de la investigación-acción. Esto último no significa, de ninguna manera, que consideremos que todas las acciones de las organizaciones sociales o de los movimientos sociales son buenas por naturaleza, significa también problematizar, desde nuestro lugar como academia, las múltiples contradicciones en las que pueden caer dichas comunidades, pero ante todo conocer los propios desafíos de plantear alternativas en medio del capitalismo.

Dicho de otra manera, aunque acercarse y trabajar con organizaciones sociales comprometidas con imaginar alternativas al desarrollo no garantiza la construcción de una perspectiva crítica, sí resulta relevante ya que permite al estudiante reconocer los problemas, pero también asumir sus propias realidades locales y sus complejidades, para imaginar posibilidades de transformación que combinen pensamiento crítico y acción. Como lo mencionaba Fals Borda "de la observación directa y de la intervención personal en los procesos de cambio profundo, muchas veces revolucionarios [...], pueden derivarse las más valiosas contribuciones al conocimiento sociológico, siempre y cuando se trabaje en ello con seriedad y disciplina" (Fals Borda & Rahman Mohammad, 1991, p. 21).

Como comprendemos la importancia de la relación dialéctica y la interacción necesaria entre el movimiento social y la academia como espacio crucial para desestabilizar el poder en los diferentes escenarios y la capacidad de los movimientos para construir una sociedad alternativa y para mostrarnos caminos; desde hace varios años el CED ha adelantado con más de dos mil estudiantes semestralmente una signatura teórico-práctica donde se busca trabajar lo que he denominado aquí *una educación sobre el desarrollo*. A través del curso práctico-teórico, intentamos que los estudiantes en contacto con más de sesenta organizaciones sociales y comunitarias de diversa

índole reconozcan, de primera mano, las alternativas que nos están mostrando las comunidades urbanas, para nuestro caso. Así, nuestra *práctica educativa para las alternativas al desarrollo* configura otra característica: *el conocer haciendo* (Espinosa *et al.,* 2014), que constituye necesariamente una relación entre el hacer y el pensar, entre la teoría y la práctica. Esta ha sido una práctica educativa propia del centro, ha estado presente desde el nacimiento mismo de la universidad y es una característica de las pedagogías feministas y decoloniales.

Un solo campo de lucha no podría abarcar la complejidad de nuestra realidad, que oscila entre el movimiento popular y un escenario político que parece progresista y que intenta ampliar la experiencia de la democracia, no solo representativa sino también participativa. En otras palabras, una educación que promueva las alternativas al desarrollo no solo debe estudiar y poner en cuestión la ideología del progreso, del desarrollo y la modernidad europea, sino que, además, debe llevar a la práctica, desde todos los frentes posibles, transformaciones que vayan generando *una transición* pertinente a otro mundo posible. Transformar las prácticas cotidianas sobre el consumo es tan importante como participar activamente en el escenario democrático para elegir a los gobernantes más cercanos a la ética de la vida, ayudar a la no consolidación de políticas extractivitas eligiendo a gobiernos con otras propuestas de política económica, —las menos nefastas para la gente y el ambiente—; y conocer y apoyar las luchas de diferentes poblaciones (negros, mujeres, indígenas) por sus territorios y los bienes comunes, incluso cuando ello implique la desobediencia civil, el no acatar las leyes supuestamente "democráticas" que lo único que hacen es despojar a las comunidades.

¿Para qué hacerlo? Corolarios...

Lo que he intentado mostrar a lo largo de este escrito es la articulación entre el proyecto civilizatorio de la euro-modernidad y las formas coloniales en las que se materializa, como son los modelos económicos, políticos y culturales, difíciles de superar incluso por los

gobiernos "progresistas" en América Latina, dada la construcción ideológica que los sostiene. En este sentido, se argumenta la necesidad de desquebrajar dicha construcción ideológica y se propone una vía para lograrlo: el agenciamiento de procesos educativos que, en primer lugar, abandonen la idea de formar para llegar al desarrollo (independientemente del apellido que este lleve), y que puedan crear interrogantes a partir de estudiar el desarrollo, es decir, educar *sobre* este, para luego construir sentidos sociales en búsqueda de las alternativas al desarrollo, situadas y en contexto.

Por ello quisiera referirme a cómo concibo lo que he dicho hasta aquí. Considero entonces que pensar en *una educación sobre el desarrollo y para las alternativas al desarrollo*, en el escenario universitario, se constituye en un proyecto intelectual que desafía un marco de comprensión y actuación hegemónico de la educación.

Santos (2016) menciona que en la raíz de todo el sistema político está el conocimiento académico que controla las universidades, el cual es eurocéntrico, como las disciplinas que conocemos: ciencia política, sociología y antropología, entre otras. Estos conocimientos, dice el autor, fueron los instrumentos que produjeron las políticas y las formas de representación política que tenemos hoy. Por ello intervenir desde la academia se constituye en una acción política fundamental para crear una reforma en el conocimiento, un conocimiento que ha desplazado los saberes que a su juicio no son científicos.

Al respecto, vale la pena reflexionar sobre la vinculación de la práctica académica (investigación y docencia) siempre con una reflexión ética y política y, para ello, será conveniente preguntarse sobre: (1) ¿cuáles son las relaciones que establecemos con diferentes actores sociales (movimientos y organizaciones sociales, Estado, entre otros)? y (2) ¿cuáles son las pretensiones de dicha práctica académica? o

dicho de otro modo ¿qué buscamos con nuestros procesos educativos y nuestras investigaciones? Formar e investigar para producir un conocimiento útil ¿para qué? y ¿para quién?

Así una apuesta por una *educación sobre el desarrollo y para las alternativas al desarrollo* configura una práctica educativa y académica que no afianza una noción de ciencia y tecnología universal y neutral, enmarcada en el paradigma de progreso, sino que antes bien cuestiona dicha noción; evidencia las estructuras de género que subyacen a la popularización de la ciencia, contribuye a cuestionar los modelos desarrollistas, racionales y pone en cuestión el estatus del conocimiento científico, tecnológico; pero sobre todo produce conocimiento para transformar las realidades, cuestionando los cánones académico-cientifistas. En palabras de Fals Borda y Rahman Mohammad (1991), hablaríamos de apostar por una ciencia rebelde.

Así, trabajar con movimientos sociales y en organizaciones populares necesariamente nos lleva a pensar en procesos educativos que reconozcan los saberes de los sujetos que los componen y, por consiguiente, amerita crear las posibilidades de diálogo entre la academia y dichas organizaciones y saberes; esto en el contexto de la educación superior, significa una injerencia en la academia con el propósito de crear una reforma en el conocimiento (Santos, 2016) y así desafiar las políticas neoliberales que promueven conocimientos expertos y publicaciones que no necesariamente transforman las realidades sociales.

Consideramos necesario una educación que permita conocer diferentes alternativas, pero, sobre todo, que permita reconocer y reflexionar lo que se ha hecho en nombre de la modernidad y el desarrollo, para desde allí poder generar alternativas situadas. Y como dice el epígrafe con el que abrí este capítulo: la política de la posibilidad solo puede *ser* en el marco de un trabajo continuo de *hacer* y *rehacer* un espacio para que exista; estamos *construyendo* ese espacio.

Referencias

Barriga, L., y Szulman, M. (2015). *Nuevas derechas en América Latina, radiografía de una configuración política los casos de Argentina, Ecuador y Venezuela*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.

Blaser, M. (2009). "Political ontology. Cultural studies without cultures?" *Cultural Studies 23*(5-6), 873-896.

Borón, A. (2008). Promesas y desafíos: La izquierda latinoamericana a principios del siglo XXI. En D. Chaves, C. Rodríguez & P. Barrett (Eds.). *La nueva izquierda en América Latina* (pp. 311-334). Madrid: Ediciones Catarata.

Carrasco, C. (Ed.). (2014). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*. Madrid. La Oveja Roja.

Chakrabarty, D. 2008. *Al margen de Europa ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo?* Barcelona: TusQuets Editores.

Chaves, D., Rodríguez, C., y Barrett, P. (2008). ¿Utopía Revivida? Introducción al estudio de la nueva izquierda latinoamericana. Chaves, C. Rodríguez & P. Barrett (Eds.). *La nueva izquierda en América Latina* (pp. 31-78). Madrid: Ediciones Catarata.

De la Cadena, M. (2010). "Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections beyond 'Politics'". *Cultural Anthropology 25*(2): 334-370.

Dhamoon RK. (2011). Considerations on Mainstreaming Intersectionality. *Political Research Quarterly March* 64, 230–243.

Escobar, A. (1994). Desarrollo sostenible, realidad y mitos. *Revista Esteros,* 3-4, 16-21.

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia. Lugar, movimiento, vida, redes*. Popapán: Envión. Editores.

Escobar, A. (2012). Cultura y diferencia: la ontología política del campo de Cultura y Desarrollo. *Wale'keru: Revista de Investigación en Cultura y Desarrollo,* 2. Recuperado de: http://edu-library.com/es/walekeru

Espinosa, Y., *et al*. (2014). Apertura. En Espinosa, Y., *et al*, (Ed.). *Tejiendo de otro modo: Eminismo, espitemologías y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Popayan. Universidad del Cauca.

Falquet, J. (2011). *Por las buenas o por las malas: Mujeres en la globalización*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

Fals-Borda, O., y Rahman Mohammad, A. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: Cinep.

Fanon, Fanz. (1961). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica

Ferguson, J. (2005). "Decomposing Modernity: History and Hierarchy after Developmen". En Ania Loomba et al. (Eds.), *Postcolonial Studies and Beyond*. Durham: Duke University Press.

Gibson-Graham, J.K. (2011). *Una política poscapitalista*. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Instituto Pensar. Pontificia Universidad Javeriana.

Grossberg, L. (2010). "In Search of Modernities". En *Cultural Studies in the Future Tense* (pp. 259-294). Durham: Duke University Press.

Gudynas, E. (2010). La ecología política del progresismo sudamericano: los límites del progreso y la renovación verde de la izquierda**.** Barcelona, España: *Sin Permiso,* 8, 147-167.

Gudynas, E. (2012). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En M. Lang & D. Mokrani. *Más allá del desarrollo* (pp. 21-54). Quito, Ecuador y Ciudad de México: Ediciones Abya Yala.

Hall, S. ([2000] 2010). «La cuestión multicultural». En Stuart Hall, *Pensamiento sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 257-286). Bogotá-Lima-Quito: Envión Editores-IEP-Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

Hinkelammert, F., y Mora, H. (2005). *Hacia una economía para la vida*. *DEI*. San José de Costa rica: Departamento Ecuménico de investigaciones

Lander, E. (2011). El Estado en los actuales procesos de cambio en América Latina: Proyectos complementarios/divergentes en sociedades heterogéneas. En: M. Lang & D. Mokrani. *Más allá del desarrollo* (pp. 121-144). Ecuador y Ciudad de México: Ediciones Abya Yala.

Lang, M. (2011). Crisis civilizatoria y desafíos para las izquierdas [Prólogo]. En M. Lang & D. Mokrani. *Más allá del desarrollo* (pp. 7-20). Ecuador y Ciudad de México: Ediciones Abya Yala.

Restrepo, E. (2011). Modernidad y diferencia. *Tabula Rasa*, 14, 125-154.

Restrepo, E. (2017). Imaginar el fin del desarrollo sin las garantías de radicales otredades. En T. Gutiérrez & A. Neira (Eds.). *Convergencias y divergencias: Hacia educaciones y desarrollos otros*. Bogotá: UNIMINUTO.

Santos, B. de Sousa. (2016). Hay que empezar de nuevo [Entrevista]. *Dinamo,* 1. Recuperado de https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/

Solano, R. (2011). Educación para el Desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Revista Ánfora*, 30. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.

Torres, A. (2011). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá. El Búho.

Trouillot, M. R. (2002). "The Otherwise Modern. Caribbean Lessons from the Savage Slot". En Bruce Knauft (Ed.), *Critically Modern: Alternatives, Alterities, Anthropologies*. (pp. 220-237). Indiana University Press.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Siglo del Hombre, Universidad Central, IESCO, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Svampa, M. (2008). La disputa por el desarrollo: territorio, movimientos de carácter socio-ambiental y discursos dominantes. En M. Svampa. *Cambio de época. Movimientos Sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos Sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

Eduardo Restrepo

Antropólogo de la Universidad de Antioquia, Medellín Colombia. Maestría en antropología y Doctorado en antropología con énfasis en estudios culturales en la Universidad de Carolina del Norte Chapel Hill, Estados Unidos. Desde el 2006, es profesor asociado de la Universidad Javeriana en Bogotá. A partir de enero de 2010 su adscripción es con el Departamento de Estudios Culturales. Actualmente, director del Departamento de Estudios Culturales y de la Maestría de Estudios Culturales. Coordinador del Grupo de Investigación de Estudios Culturales y del Centro de Estudios Afrodescendientes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana. Miembro del Centro de Pensamiento Latinoamericano Raíz-AL y de la Red de Antropologías en el Mundo. Presidente de la Asociación Latinoamericana de Antropología (2015-presente). Sus líneas de interés son: racialización y racismo, la teoría crítica social y cultural contemporánea, las genealogías de la colombianidad, las geopolíticas del conocimiento, antropologías del mundo, las poblaciones afrodescendientes y la región del Pacífico colombiano.

Helio Gallardo Martínez

Sociólogo, filósofo y escritor chileno. Se desempeñó como profesor de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica de Chile y se exilió a Costa Rica en 1973, después del golpe de Estado encabezado por el general Augusto Pinochet contra el gobierno de Salvador Allende. Actualmente se desempeña como profesor de la Universidad de Costa Rica (UCR) en su sección Filosofía Social y Política, así como en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y en la Universidad Estatal a Distancia. Colabora con el departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI) en el área de las Ideas Políticas Iberoamericanas, del que fue Director. Es reconocido ampliamente por sus estudios sobre la realidad social y la política popular en Latinoamérica.

Catherine Walsh

Intelectual y militante involucrada en los procesos y luchas de justicia y transformación social, primeramente en Estados Unidos (donde trabajó de cerca con activistas comunitarias y también con Paulo Freire) y, en los últimos más de veinte años, en Abya Yala (América Latina) y Ecuador, donde tiene una trayectoria larga de acompañamiento a los procesos de los movimientos indígenas y afro-descendientes. Actualmente es profesora principal y directora/fundadora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Durante diez años fue la coordinadora del Fondo Documental Afro-Andino, siendo miembro hoy de su equipo coordinador. Además, es coordinadora de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos. Su trabajo ha sido principalmente enfocado en el proyecto político, epistémico, ético y existencial de la interculturalidad crítica y la decolonialidad, tomando como ejes centrales la geopolítica de conocimiento, la ancestralidad y filosofías de vida-existencia, la educación, el derecho, el refundar del Estado, el pensamiento y pedagogía decoloniales, las luchas en torno a la idea de género y los derechos de la naturaleza.

Adolfo Albán Achinte

Maestro en Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia de Bogotá, Especialista en Pintura, Magíster en Comunicación y Diseño Cultural de la Universidad del Valle en Cali. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito y graduado con aprobación distinguida, mérito otorgado por esta institución. Ha participado en más de cuarenta exposiciones colectivas en Colombia y ha realizado quince exposiciones individuales. Ha participado por más de dieciséis años en los procesos de recuperación de las tradiciones culturales de las comunidades negras del Valle de Patía (Colombia). Actualmente es docente-investigador del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Popayán. Sus intereses académicos e investigativos han girado en torno a las pedagogías de la re-existencia, la interculturalidad crítica, los estudios decoloniales, la gastronomía y la colonialidad, por mencionar algunos.

Andrea Neira Cruz

Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Magíster en Estudios Feministas y de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Feminista, docente universitaria e investigadora social. A lo largo de su trayectoria profesional ha liderado procesos de fortalecimiento de organizaciones sociales y participación juvenil e incidencia política en varias ciudades del país. Actualmente es la directora del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO (Bogotá). Estas experiencias la han ubicado en los debates contemporáneos sobre el desarrollo y la cultura, y en las perspectivas de los feminismos negros y poscoloniales, para construir conocimientos situados sobre las culturas e identidades juveniles, las subjetividades, las masculinidades y el género desde la perspectiva interseccional.

Impreso en el mes de noviembre de 2017

En su composición se utilizaron los tipos
Georgia, Roboto y Apple Garamond Light

Primera edición 2017
300 ejemplares
Bogotá, D. C., 2017 - Colombia

Este libro posibilita diálogos en torno a las educaciones y desarrollos "otros", es decir, reconoce las divergencias de pensamiento y construye, por medio de convergencias, debates que contribuyen a las críticas sobre el desarrollo y que suman a las diversas formas de disidencia, las cuales, se vienen gestando en contra de la embestida del extractivismo capitalista actual. También nos pone en el lugar de enunciación de una perspectiva latinoamericana de la educación, para develar un posicionamiento que intenta socavar la naturalización de modos de vida orientados por la acumulación del capital y la reproducción de privilegios sociales. Todo ello, con el fin de resaltar la urgencia de la consolidación de inusitados imaginarios teóricos y políticos que habiliten otras éticas y modos de existencia.

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal

ISBN: 978-958-763-251-4